

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**



**ANTROPOLOGIA-DIVERSIDADE
CULTURAL LATINO-AMERICANA**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
DESDE A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA:
CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS
EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DO NRE/PR**

LAÍS CABRAL NECKEL

Foz do Iguaçu
2017

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ANTROPOLOGIA-DIVERSIDADE
CULTURAL LATINO-AMERICANA**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
DESDE A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA:
CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS
EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DO NRE DE
FOZ DO IGUAÇU/PR**

LAÍS CABRAL NECKEL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Antropologia-Diversidade Cultural Latino-Americana.

Orientador: Leonardo Miguel
Martinez Acchini

Coorientadora: Angela Maria de
Souza

Foz do Iguaçu
2017

LAÍS CABRAL NECKEL

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
DESDE A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA:
CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS
EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DE FOZ DO
IGUAÇU/PR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Antropologia-Diversidade Cultural Latino-Americana.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Leonardo Miguel Martinez Acchini
UNILA

Prof. Angela Maria de Souza
UNILA

Prof. Marcos de Jesus Oliveira
UNILA

Prof. Miguel Antonio Ahumada Cristi
UNILA

Foz do Iguaçu, Julho de 2017

Dedico este trabalho a minha avó
Olinda e a todas as mulheres que
resistiram e resistem em suas
vivências diversas. Martina
Presente!!!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao meu professor orientador Leonardo Miguel Martinez Acchini e minha professora coorientadora Angela Maria de Souza, não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela amizade.

Aos professores do curso de antropologia, pela dedicação ao curso, o que confere a qualidade a este enquanto formador de profissionais competentes e comprometidos com as causas dos povos latino-americanos. Me refiro principalmente aos povos mais vulneráveis a imposição de modelos de produção, e consequentemente modelos de vida, que ameaça a existência das diversas formas de vivência e compartilhamento de saberes.

Aos professores da banca Marcos de Jesus Oliveira e Miguel Antonio Ahumada Cristi pelas considerações e disponibilidade.

Aos colegas de curso que fizeram e fazem parte de meu constante processo de formação frente a esse universo acadêmico que tanto nos afeta. Colegas que admiro e agradeço pelas conversas e experiências compartilhadas nesses últimos anos. Principalmente a Magdalena Perdomo, Janaína Jesus, Renata Brasileiro, Cynthia Ruiz, Maurício Santos, Ana Flávia e Renée Viana. Agradeço-os pela amizade e carinho imenso.

A toda minha família, que sempre esteve presente, me proporcionando amor. É para eles e com eles que me dedico a carreira.

As políticas públicas de ingresso e permanência na universidade, sem as quais não teria conseguido passar por essa etapa.

E finalmente, a todas felizes companhias que tive nesses últimos anos. Meus queridxs amigxs que se tornaram família. Não será possível aqui nomear a todxs, mas gostaria de mencionar especialmente a Lucia Marin, Cleber Silva, Juliana Zacarias, Izabela Fernandes, Panambi e Adelmo Laurentino.

A todxs, gratidão!!!

A resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais.

Chandra Mohanty

NECKEL, Laís Cabral. As relações étnico-raciais na educação desde a perspectiva antropológica: curso de formação continuada das Equipes Multidisciplinares do NRE de Foz do Iguaçu/PR. 2017. 112 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Antropologia-Diversidade Latino-Americana – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso apresenta, sob a análise da antropologia da educação, as tensões presentes no curso de formação continuada em relações étnico-raciais para professores da rede estadual do Paraná. O curso de formação é desenvolvido através das Equipes Multidisciplinares (E.M) do Núcleo Regional de Foz do Iguaçu em conjunto com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Para tal, desenvolvi no trabalho a pesquisa sobre as formas como a construção das desigualdades étnico-raciais no Brasil se constitui e como esta reflete e se faz presente nos espaços educativos, assim como as reivindicações dos movimentos antirracistas, perante as exclusões sistemáticas das populações negra e indígena do contexto educacional. Sendo assim, a pesquisa de campo centrou-se na observação desta política educativa específica através dos encontros do curso de formação continuada, entrevistas com alguns participantes do curso e análise e releitura dos documentos de homologação e aplicabilidade das políticas educativas em questão. Os resultados desta pesquisa se resume ao entendimento de que apesar das políticas representarem um grande avanço, faz-se necessário a constante cobrança e análise das ações desenvolvidas para que estas se efetivem de forma a contemplar os objetivos que estas se propõem. Grandes obstáculos que observei se resumi nas dificuldades de uma organização que contemple a realidade da estrutura organizacional escolar e a não-formação dos professores em relações étnico-raciais. Entretanto, elenco também no trabalho as importantes ações realizadas pelas escolas que estão contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento dos objetivos das políticas educativas étnico-raciais, como a produção de matérias; coleta de dados dos estudantes, amostra de filmes, exposições e biografia de autores negros, dentre outros.

Palavras-chave: Políticas Educativas. Relações Étnico-raciais. Antropologia da Educação

NECKEL, Laís Cabral. Las relaciones etnico-raciales en la educación desde la perspectiva antropológica: curso de formación continuada de los Equipos Multidisciplinares del NRE de Foz do Iguaçu/ PR. 2017. 112 paginas. Trabajo de Conclusión de Carrera de Antropologia- Diversidad Latino-Americana – Universidade Federal de la Integración Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017.

RESUMEN

El presente trabajo de conclusión de curso presenta, bajo el análisis de la antropología de la educación, las tensiones presentes en el curso de formación continua en relaciones étnico-raciales para profesores de la red estatal de Paraná. El curso de formación se desarrolla a través de los Equipos Multidisciplinares (E.M) del Núcleo Regional de Educación de Foz do Iguaçu en conjunto con la Universidade Federal de Integración Latinoamericana. Para ello, desarrollé en el trabajo la investigación sobre cómo la construcción de las desigualdades etnico-raciales en Brasil se constituyen y como éstas reflejan y se hacen presentes en los espacios educativos, así como las reivindicaciones de los movimientos antirracistas, ante las exclusiones sistemáticas de las poblaciones negra y indígena del contexto educativo. Por lo tanto, la investigación de campo se centró en la observación de esta política educativa específica a través de los encuentros del curso de formación continua, entrevistas con algunos participantes del curso y el análisis y relectura de los documentos de homologación y aplicabilidad de las políticas educativas en cuestión. Concluyo que a pesar de que las políticas representan un gran avance, se hace necesario la constante finalización y análisis de las acciones desarrolladas para que logren los objetivos que éstas se proponen. Entre los obstáculos que observé están la falta de una realidad que tenga en cuenta la actual estructura organizacional escolar y la no-formación de los profesores en relaciones étnico-raciales. Sin embargo, también en el trabajo las importantes acciones realizadas por las escuelas que están contribuyendo de manera significativa con el desarrollo de los objetivos de las políticas educativas étnico-raciales, como la producción de materiales, colecta de datos de los estudiantes, exposiciones de películas y biografía de autores negros, dentre outros.

Palabras-clave: Políticas Educativas. Relaciones Étnico-Raciales. Antropología de la Educación

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai.....	31
Figura 2- População Negra e Comunidades Quilombolas no Estado do Paraná.....	33
Figura 3- Organograma Organização das Equipes Multidisciplinares.....	75
Figura 4 - Organograma: Competência das Equipes Multidisciplinares.....	76
Figura 5- Organograma: Composição das Equipes Multidisciplinares.....	76
Figura 6- Organograma: Formação Continuada das Equipes Multidisciplinares.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados Populacionais de Foz do Iguaçu, IBGE, 2010.....	32
Tabela 2 – Lei n 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.....	57
Tabela 3 – Lei n 11.645, de 10 de Março de 2008.....	58
Tabela 4 – Legislação Relacionadas e Referente a Implementação das Equipes Multidisciplinares.....	72
Tabela 5 – Orientações das Equipes Multidisciplinares.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CERDE- Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial
CEEI - Coordenação da Educação Escolar Indígena
CEIC- Coordenação da Educação Escolar Indígena e Cigana
CIMI – Conselhos Indigenista Missionário
DEDI - Departamento de Diversidade
E.M - Equipes Multidisciplinares
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FPEDER - Fórum Permanente de Educação das Relações da Diversidade Étnico-Raciais
FNB - Frente Negra Brasileira
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB- Leis de Diretrizes e Bases da Educação
NRE - Núcleo Regional de Educação
MEC - Ministério da Educação
MNU - Movimento Negro Unificado
MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
NEREA - Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência
PNE- Plano Nacional de Educação
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED - Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SICAPE – Sistema de Capacitação da Educação
SUED - Superintendência da Educação
TEN - Teatro Experimental do Negro
UFPR- Universidade Federal do Paraná
UNB- Universidade de Brasília
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DESDE A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	18
1.1 A ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	18
1.1.1 Antropologia da Educação: Ausências e Insurgências.....	18
1.1.2 A Discussão das Relações Étnico-Raciais em Educação e a Cobrança para com os Estudos Antropológicos.....	24
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO REGIONAL: PRESENÇA DA POPULAÇÃO INDÍGENA E DA POPULAÇÃO NEGRA NA REGIÃO.....	27
1.2.1 População Indígena.....	29
1.2.2 População Negra.....	32
2. “LA HERIDA COLONIAL” - A CONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS E O REFLEXO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	35
2.1 DAS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS.....	35
2.1.1 A Construção e Utilização da Ideia de Raça pelo Discurso do Colonialismo.....	35
2.1.2 A formação Étnico-Racial da Sociedade Brasileira e o Mito da Democracia Racial.....	40
2.2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL BRASILEIRO: A TEMÁTICA NEGRA E INDÍGENA NA ESCOLA.....	45
2.2.1.O Movimento Negro e a Educação da População Negra: Luta por Acesso à Educação Contra a Discriminação Racial.....	47
2.2.2 Educação Indígena: As Reivindicações Nos Contextos Educativos Indígenas e Não-Indígenas.....	52
2.2.3 Políticas Públicas Educacionais no que Tange as Relações Étnico-Raciais: As Leis 10.639/03 e 11.654/08.....	56
3. ESTUDO DE CASO: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DO NÚCLEO REGIONAL DE FOZ DO IGUAÇU.....	60
3.1 DEFINIÇÕES E DESCRIÇÕES SOBRE O TRABALHO DE CAMPO	60

3.1.1 Aproximação ao(s) Campo(s)	60
3.2.1 Definições Teórico-Políticas da Investigação.....	64
3.2.2 <i>La Caja de Herramientas</i> : Descrição dos Procedimentos Metodológicos...	67
3.2 CONHECENDO AS E.M - UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ.....	70
3.2.1 Planejamento, Homologação e Organização.....	70
3.2.2 As E.M em Foz do Iguaçu - O Curso de Formação Continuada ao Contato com a Unila.....	77
3.3 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: AS TENSÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA VISÃO DOS EDUCADORES NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	81
3.3.1 Das Problemáticas Expostas.....	83
3.3.2 Sugestões Propostas	91
3.3.3 Obstáculos e Conquista das E.M e o Curso de Formação Continuada.....	94
3.3.4 Possíveis Caminhos a Antropologia da Educação a Partir da Experiência do Curso de Formação Continuada das E.M.....	102
4. CONSIDERAÇÕES	106
4.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA PESQUISA.....	106
4.2 DESAGRADECIMENTOS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109

INTRODUÇÃO

A educação e os processos educativos, que em suas práticas estiveram ligados a instituições formais e formalizadas, mantém estreitas relações com interesses resultado dos processos sociais, econômicos e políticos em vigência, os quais submete-se as premissas filosóficas-epistemológicas que predominam em determinado período histórico, que se efetiva através de organizações reconhecidas e declaradas pelo poder estatal. Historicamente os espaços educativos formais, enquanto instituições reprodutoras desses interesses, reproduzem o modelo de organização ao qual estamos inseridos de acordo com as estruturas hierárquicas contextuais, tendo como base as premissas dos construtos socioculturais no tocante a raça, classe e gênero. Consequência e resposta a essas ações, as reações perante os discursos dominantes que predominam nos espaços educativos formais parte primeiramente e principalmente através de reivindicações levantadas e exigidas por grupos e movimentos sociais de reivindicações. As ações que emanam por parte do estado em relação aos processos educativos precisam ser analisadas e compreendidas a partir desse entendimento.

A luta pela transformação da realidade da educação brasileira no tocante a questões raciais no Brasil denuncia a invisibilidade histórica do país para com a população negra e indígena, assim como o preconceito e a discriminação para com essas populações, colocando em pauta e discussão as formações profissionais no campo da educação, constituídas em meio ao mito da democracia racial.

Nas últimas décadas têm se pensado e colocado em prática ações que visam uma educação antirracista e inclusiva, respeitando a diversidade e o pluriculturalismo do Brasil, como as políticas educativas de promoção a igualdade das relações étnico-raciais, visando práticas que alterem o discurso dominante. É necessário que essas políticas avancem para além dos discursos, considerando assim o contexto ao qual se faz presente a discussão, alcançando os profissionais da educação, as escolas e as salas de aula.

O atendimento de reivindicações exigidas, além de serem resultantes principalmente pela cobrança de movimentos sociais, conta também com contribuições de diversas áreas do conhecimento, as quais a antropologia vem contribuindo nesse processo. A tentativa de compreender a predominância de um discurso dominante, os processos de reivindicações, a

criação de ações por parte do estado e a aplicabilidade dessas ações nos diversos contextos ultrapassam a crença de uma simples reforma educativa. Essa tentativa parte da intenção de justamente expor que a conquista da criação de ações por parte do estado não resulta em um fim para que práticas e discursos dominantes sejam subvertidos. É preciso desenvolver e trabalhar em distintas frentes, as quais a análise e entendimento da aplicabilidade dessas ações possa vir a abrir portas de discussões e revisões, onde os estudos desenvolvidos nos debates antropológicos possam contribuir de forma considerável, sempre que devidamente questionados enquanto a histórica relação política que a disciplina desempenhou e desempenha.

A antropologia contribuiu e contribui significativamente com os estudos das relações étnico-raciais no Brasil. Através da relação da antropologia com a área da educação é onde essa contribuição se apresenta de forma mais precisa, principalmente nos últimos anos, porém ainda em processo. O diálogo entre essas duas grandes áreas esteve presente desde as abordagens clássicas dos estudos antropológicos, mas a educação “não tem sido um dos campos privilegiados pela antropologia, da mesma forma que certas abordagens teóricas, que estão na origem desse diálogo, também não se constituem em objeto de conhecimento e análise” (GUSMÃO, 1997, p.3).

Os trabalhos e estudos produzidos no campo da antropologia e educação, apesar de não ocupar espaço de privilégio nos estudos antropológicos, são bastantes significativos, principalmente no que diz respeito ao tema das relações raciais, tendo em vista os estudos de interesse no campo da antropologia, os quais a discussão racial se constitui enquanto foco da discussão antropológica. Após a criação de políticas públicas voltadas especificamente a promoção das relações étnico-raciais na área da educação, os estudos sobre cultura, raça, etnia, preconceito, dentre outros, discutidos e trabalhados de maneira considerável e concisa pelos estudos antropológicos, vem ganhando grande importância na produção de materiais voltado à formação profissional e orientações didáticas.

Desta forma, faz-se necessário refletir acerca do papel da antropologia na discussão das relações étnico-raciais na educação, contribuindo assim com estudos que visam reafirmar a relação entre antropologia e educação com o objetivo de atuações mais precisas nos atuais processos de implementação de políticas, formação e auxílio aos profissionais da educação.

Esta pesquisa surgiu a partir do questionamento sobre o papel que os estudos antropológicos, assim como os formados em antropologia, ocupam na relação entre universidade e ensino básico, tentando entender de que forma a antropologia poderia se fazer mais presente em espaços como escolas e colégios, sendo que para tal deslocamento se faz necessário um maior diálogo com distintas linguagens e contextos, saindo de uma determinada exclusividade em que a disciplina se encontra nos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil.

Considerando as colocações apresentadas, o seguinte trabalho de conclusão de curso tem como objetivo trabalhar com as discussões na área da antropologia da educação sobre as tensões presentes no curso de formação em relações étnico-raciais para professores da rede estadual do Paraná a partir das Equipes Multidisciplinares do Núcleo Regional de Foz do Iguaçu. Essa é uma política educacional homologada pelo Estado do Paraná, que tem como objetivo a orientação e auxílio no desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena ao longo do período letivo. A pesquisa pretende abarcar as tensões presente a partir das colocações e considerações surgidas em meio ao processo de formação, através dos encontros, levantadas pelos participantes desse processo no desenvolvimento e planejamento das ações voltadas à discussão das relações étnico-raciais e educação.

Tendo em vista o contexto social da região sul do Brasil, conhecida erroneamente como região de pessoas somente brancas, as políticas de promoção a igualdade racial traz a tona questões emergentes a serem desconstruídas e trabalhadas nessa região, tendo em vista o alto índice de discriminações raciais contra negros e indígenas, resultando em diversos conflitos (culturais, territoriais, dentre outros) presente nesse contexto regional, dando especial atenção aqui a região oeste do Paraná, onde se encontra situada a cidade de Foz do Iguaçu.

Apresento assim a organização da estrutura deste trabalho. O primeiro capítulo centra-se na tentativa de apontar a partir do campo da antropologia da educação e da contextualização sócio regional como e onde o seguinte trabalho se sustenta e se apresenta enquanto discussão através da perspectiva antropológica. O segundo capítulo trata sobre a problemática\discussão teórico-histórica dos processos de construção das desigualdades étnico-raciais e os impactos desses no campo da educação no presente momento. No terceiro capítulo apresento o que foi desenvolvido na pesquisa de campo do Curso de Formação Continuada das Equipes Multidisciplinares do

Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, levando em consideração as problemáticas levantadas e discutida nos capítulos anteriores, que proporciona a base para o debate dessa política educativa específica, considerando o contexto exposto. Assim como a discussão sobre os caminhos da antropologia da educação a partir do curso de formação, onde sugiro como pauta de pesquisas futuras possíveis atuações de antropólogos de forma mais efetiva nos espaços educativos, sendo a antropologia e a educação campos de interesse para ambas disciplinas, através do entendimento dessa aproximação como uma relação necessária e emergente no que tange o campo dos estudos das relações étnico-raciais nos ambientes educativos.

1. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DESDE A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 A ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1.1.1 Antropologia da Educação: Ausências e Insurgências

O papel político da antropologia se faz presente na prática antropológica desde a origem deste fazer científico. Compreender a carga política que a antropologia vem desempenhando desde sua origem faz parte de um processo de entendimento do procedimento histórico dessa ciência, a fim de pontuar a inexistência de fazeres apolíticos ao tratamento das discussões e problemáticas contemporâneas. O comprometimento histórico das ciências antropológicas sempre esteve relacionado aos interesses emergentes de determinados períodos, sendo esta conformada como campo científico no período de formação dos estados nacionais. Em relação ao contexto ao qual a antropologia ergueu-se enquanto ciência e suas práticas desempenhadas desde então, comenta Gusmão (2008):

A antropologia, como ciência surgida no século XIX, ainda hoje transita entre as forças perturbadoras do saber científico (positivista) e a necessidade de sua superação, contudo, sem romper de modo absoluto (como, aliás, todas as demais ciências de nosso tempo) com o modelo de racionalidade do que se convencionou chamar de ciência e o que se considerava, então, senso comum. A razão está em que a antropologia nasceu das chamadas humanidades, vista na passagem do século XIX e XX como uma não-ciência ou como uma ciência menor por não estar inteiramente definida pelos parâmetros científicos da época. No entanto, por sua trajetória e por sua prática, que resultam no trabalho de campo e na interação com o outro, a antropologia e o antropólogo passam a constituir um espaço de fronteira em que não se ajustam plenamente ao modelo científico predominante, nem se fazem alheios a esse modelo. A contradição que marcou, então, a emergência e a consolidação dessa ciência passa a ser o maior potencial de sua transformação, já na passagem do século XIX para o século XX. (p. 57 e 58)

A antropologia enquanto ciência está intrinsecamente relacionada aos modos do fazer cientificistas, mas que encontra em sua própria composição as possibilidades de questionamento para possíveis questionamentos e transformações. Assim com diz Goldman (2006):

A antropologia é um dos lugares destinados pela razão ocidental para pensar a diferença ou para explicar racionalmente a razão ou a desrazão dos outros. Desse ponto de vista, ela é sem dúvida, parte do trabalho milenar da razão ocidental para controlar e excluir a diferença. Por outro lado, e entretanto, o próprio fato de dedicar-se à diferença nunca é desprovido de consequências e, em lugar de simplesmente dirigi-la, a antropologia sempre foi capaz de valorizar essa diferença, sempre foi capaz de ao menos tentar apreendê-la sem suprimi-la, pensá-la em si mesma, como ponto de apoio para impulsionar o pensamento não como objeto a ser simplesmente explicado - explicação que, aliás, acaba por deter a própria marcha do pensamento. (p.163 e 164)

Os questionamentos e as práticas que possibilitam a transformação desta enquanto uma ciência que não se centra apenas em um fazer unicamente subordinado ao saber científico positivista, centra-se também na construção de seus atos epistemológicos, marcado por ausências e insurgências, considerando as contradições de sua própria composição.

Um marco crucial para o questionamento sobre possíveis transformações e revisões no que se refere aos atos epistemológicos disciplinares, principalmente no campo da antropologia da educação, foi o que se denominou crise dos paradigmas¹. Entretanto, “tal movimento, em toda segunda metade do século XX, colocará a antropologia em geral e, em particular, a antropologia na educação como alvo das críticas” (GUSMÃO, 2008, p.51). As discussões referente a educação em antropologia não foram consideradas relevantes o suficiente para comporem assim as

1 Roberto Cardoso de Oliveira em “Antropologia e a crise dos modelos explicativos” de 1995 traz a discussão do que foi chamado de crise de paradigmas através do modo de ver de Thomas Samuel Kuhn. No tratamento da história das ciências ditas paradigmas críticas, o autor pontua que a crise se constituía por uma sucessão de crises e que somente poderia ser combatida pela substituição do paradigma que se encontra vigente, o que resultaria em um tipo de revolução científica. A crise nas ciências sociais moderna, a partir da metade do século XX, resultou da profunda modificação das realidade sociais, fazendo com que os cientistas revessem seus métodos e teorias para uma melhor compreensão da realidade social a qual se encontravam imersos.

discussões privilegiadas por determinada reorganização epistemológica. Como Oliveira (2015) apresenta:

No campo acadêmico, como se sabe, existem regras próprias, por meio das quais é possível formular uma hierarquia do conhecimento em que determinados objetos são privilegiados em detrimento de outros (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2014). Isso aplica se considerarmos desde o lugar que cada ciência ocupa no campo científico de forma mais ampla, até a estratificação temática que se estabelece em cada disciplina (p.40)

Entretanto, recentemente, os estudos sobre antropologia da educação no Brasil vêm quebrando com uma certa hierarquia do conhecimento no tocante a não-priorização de determinadas subáreas, questionando e conquistando seu espaço dentro dos estudos antropológicos nos cursos de ciências sociais. As recentes ações por parte do estado na área da educação, como a criação de políticas públicas, voltadas a discutir e repensar a questão da diversidade cultural na formação da sociedade brasileira exige, de certa forma, um olhar mais atento das discussões antropológicas.

O diálogo entre as disciplinas não é recente se remetermos as discussões antropológicas ditas clássicas. No Brasil, até os anos 70, pouco se conhecia sobre esse debate, tendo em vista sua concentração nos EUA com a antropologia norte-americana, onde nos anos 30 os antropólogos participaram na reforma curricular. Partindo da perspectiva culturalista, Franz Boas (1858-1942), Ruth Benedict (1887-1948) e Margareth Mead (1901-1978) foram precursoras da disciplina, trazendo a crítica aos valores liberais econômicos que eram impostos pela educação (GUSMÃO, 1997). A corrente norte-americana culturalista foi uma das mais preocupadas com as discussões sobre educação, e foi esta vertente, junto ao funcionalismo, que tiveram influências no Brasil, principalmente nos anos 40, 50 e 60 através das Universidades da Bahia e do Rio de Janeiro.

Mais recentemente, o Prof. Carlos Rodrigues Brandão é um dos principais expoentes da antropologia brasileira nas discussões mais específicas em antropologia e educação no que se refere a educação popular. Segundo ele, “na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas, de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder” (BRANDÃO, 1981, p.14).

Tais discussões, como vemos, não se trata de algo novo, mas sim de uma retomada destas

pela antropologia. E, em particular, o campo da antropologia da educação no Brasil hoje se concentra em discussões como o contexto cultural educativo, os efeitos sobre as diferenças culturais, étnica e racial (educação escolar indígena, educação da população negra, educação no campo, educação de jovens e adultos), sucessos e insucessos do sistema escolar, compreensão de culturas e identidades que permeiam os processos de aprendizagem e socialização, pensar sobre as dimensões da formação e do trabalho docente na contemporaneidade, dentre outros.

A antropóloga Sandra Pereira Tosta afirma que:

As relações entre antropologia e educação podem ser refletidas e dimensionadas, a partir da efetiva interação desses campos nos cursos de formação de professores, nas definições curriculares, nas práticas e saberes docentes como aquisição que são feitas quotidianamente em meio as relações que esses profissionais estabelecem em suas instituições, com seus pares, com seus alunos e com o próprio conhecimento. (TOSTA,2011,p.416)

O estabelecimento de uma real aproximação das discussões está diretamente relacionado a uma troca de saberes entre disciplinas, onde as instituições e seus agentes ocupam o papel central dessa mediação. A antropologia precisa estar mais presente nesses espaços de discussões, sendo que o campo da educação, apesar de tomar algumas ferramentas metodológicas e teóricas de maneira um tanto quanto perdida ainda (caso de etnografias que são desenvolvidas nos cursos de educação sem que esse tema tenha sido devidamente desenvolvido no curso de formação), ainda assim desenvolve mais os temas antropológicos do que a antropologia está mais presente nos espaços educacionais. Como afirma Amurabi Oliveira “não seria exagero afirmarmos, portanto, que a antropologia da educação surge no Brasil ligada visceralmente ao campo da educação” (OLIVEIRA,2014,p.24). Sendo assim, a antropologia estaria mais presente no campo da educação, ainda que de maneira incipiente, do que a educação se encontraria em antropologia. Entretanto, a antropologia vem consolidando uma subárea em formação, que se deu por um processo de câmbios epistemológicos.

As mudanças vivenciadas na ciência antropológica com a construção de uma antropologia at home (PEIRANO, 2006) trouxe uma série de novas questões e possibilidades de investigação, dentre elas, temos a emergências da escola enquanto locus de estudos dos antropólogos, por mais que devemos ressaltar que

o campo da Antropologia da educação no Brasil ainda está em formação (OLIVEIRA,2014,p.24).

É nesse campo em formação que muitos antropólogos estão trabalhando para desenvolver estudos comprometidos com as discussões educacionais, levantando temáticas mais do que pertinente em tempos de discussões que permeiam as mudanças de paradigmas da sociedade, que traz a tona a questão da diversidade cultural e da alteridade como ponto principal a ser discutida em espaços de socialização e formação. Cabe a nós também compreender que as discussões levantadas e trazidas por espaços institucionais também, muitas vezes, fazem parte de uma espécie de “modernização” e reformulação de discursos dominantes, que levantam a bandeira da diversidade culturais atreladas sem necessariamente questionar a histórica e atual influencia e interesses das estruturas dominantes nos distintos espaços institucionalizados de formação.

Ou seja, a antropologia da educação no Brasil há de ser analisada no contexto atual sob uma perspectiva histórica de construção das ciências antropológicas, que também não foge de uma certa lógica ligada as demais organizações dos diversos campos científicos, que constrói suas bases epistemológicas segundo interesses específicos que regem as ciências como um todo. Desta forma, considerando a chamada hierarquia dos atos epistemológicos, a antropologia da educação não ganhou destaque enquanto uma área de grande interesse nos estudos antropológicos, apesar dela se fazer presente destes desde suas origens. Entretanto, com os consideráveis recentes câmbios e avanços no campo da educação, principalmente as relacionadas com as discussões étnico-raciais, cobram de certa forma um posicionamento e atuação da antropologia tendo em vista que esta se relaciona de maneira quase que sinônima aos estudos das populações negras e indígenas na construção de uma disciplina independente e autônoma.

É nesse processo de entendimento que podemos perceber que através das contradições em que a disciplina antropológica construiu quando se firmou em suas construções epistemológicas é que podemos encontrar as brechas para o desenrolar de estratégias que incluam os campos menos favorecidos, entendendo estes enquanto extremamente importantes para uma real prática deste saber-fazer científico que deve ser cada vez mais levado as bases e popularizado, seja em seu acesso, seja em seus entendimentos.

No campo de atuação das discussões antropológicas podemos exemplificar a relação e atuação do campo das discussões étnico-raciais ligadas a antropologia da educação através de

importantes atuações e abertura a discussões as quais os estudos antropológicos, assim como aqueles que os desenvolvem, oferecem importantes ferramentas argumentativas e práticas na defesa de políticas educativas, no suporte ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e nas pesquisas desenvolvidas no contexto educacional. Assim como, e impulsionado por, os movimentos sociais antirracistas, as discussões antropológicas apoiaram e embasaram a discussão das políticas educacionais através dos estudos que atuaram no melhor entendimento sobre as diferenças socioculturais presente e os atuais processos. Dentre as variadas atuações em diversos campos, podemos aqui pontuar as atuações de alguns antropólogos que tiveram grandes repercussões, sendo que pontuar todo o trabalho desenvolvido por antropólogos da área da educação exigiria uma pesquisa mais aprofundada sobre este tema em específico.

Arivaldo Lima Alves, primeiro aluno negro a entrar no doutorado no Departamento de Antropologia da UnB, reprovado em uma disciplina do programa sem motivos concretos entrou em uma disputa pela reavaliação de sua nota. Em 1999, é apresentada uma proposta de cotas para negros na Universidade de Brasília (UnB) pelos antropólogos José Jorge de Carvalho e Rita Segato, resultado dessa disputa política que ocorreu a partir de um caso ocorrido dentro do Departamento de Antropologia da universidade. Entretanto, assim como conta Carvalho:

A mesma polarização de posições dos antropólogos frente ao Caso Ari se reproduziu na luta pelas cotas para negros, o que levou Rita Segato e eu a sempre deixarmos clara a autoria da proposta, que em nenhum momento foi formulada pela Antropologia da UnB, como colegiado, e sim por dois antropólogos da instituição. (2005,p.240)

A proposta, após um longo processo de disputadas e discussões, foi aprovada em 2003, ressaltando que a tensão partiu e teve forte resistência de aprovação do próprio Departamento de Antropologia, que aos 20 anos de existência reprovou sem justas causas o primeiro estudante negro que veio a compor o quadro de doutorandos. A partir deste advento é homologada em 2012 a Lei nº 12.711 ficou conhecida como a Lei de Cotas, reservando 50% das vagas nos cursos nas instituições federais de ensino superior segundo critérios sociorraciais.

Dentre outras atuações podemos pontuar a antropóloga e pedagoga Nilma Lino Gomes, nomeada a primeira mulher negra a comandar a frente de uma universidade federal pública no Brasil como reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no ano de 2013. Foi nomeada a ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2014 e foi nomeada para ocupar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos em 2015 no governo da presidenta Dilma Rousseff. Gomes tem uma forte atuação no campo da educação e conta com uma grande experiência e participação na luta pela igualdade racial no Brasil através das instancias mencionadas.

Outra frente de trabalho importante no tocante as relações étnico-raciais a partir de atuações de antropólogos é o que desenvolve o antropólogo e educador Daniel Munduruku. A partir de suas experiências enquanto intelectual e indígena, ele propõe o diálogo entre o processo educativo e as práticas indígenas. Além da atuação e a rica discussão teórica que nos brinda Munduruku, ele desenvolve sua parte escritor de forma lúdica para o público infantojuvenil através de literatura que relaciona ficção com as práticas e entendimentos da comunidade Munduruku, a qual pertence. Muitas de suas obras são disponibilizadas nas escolas públicas municipais e projetos educativos no Brasil.

1.1.2 A discussão das Relações Étnico-Raciais em Educação e Cobrança para com os Estudos Antropológicos

Repensar a educação passa, necessariamente, por repensar o papel que a raça ocupa na construção da sociedade brasileira. (SILVA; BARBOSA, 1997)

Uma das discussões em que a antropologia da educação vem trabalhando de forma significativa são os estudos relacionados as relações étnico-raciais, mais voltado ao entendimento sobre os processos de transmissão do conhecimento e socialização dentro dos espaços educativos institucionais das populações negra e indígena. Esses estudos nos ajudam a compreender como estão sendo tratadas as discussões sobre raça e etnia em escolas e universidades no país.

O discurso predominante no que diz respeito as relações étnico-raciais no Brasil faz parte de um processo de tentativa de construção de uma identidade nacional, fundada na noção da democracia racial (GUIMARÃES, 2008) junto ao discurso de uma homogeneidade cultural que se encontra presente dentro das instituições escolares, sendo esta uma das principais ferramentas de reprodução do conhecimento local e regional, presente desde a formação que tiveram os professores até os conteúdos nos livros didáticos.

Entretanto, as recentes políticas de promoção das relações étnico-raciais em espaços educacionais, resultantes principalmente pela cobrança de movimentos sociais, faz com que o questionamento sobre as diferenças étnico-raciais, e a construção dessas diferenças desde o processo de colonização, sejam expostos e discutidos de maneira a visar um melhor entendimento desse processo e o trabalho contra os impactos da hierarquização das raças, como o racismo estrutural operando principalmente nos meios institucionais na própria escola.

Os trabalhos e estudos produzidos no campo da antropologia e educação, apesar de não ocupar espaço de privilégio nos estudos antropológicos, são bastantes significativos, principalmente no que diz respeito ao tema das relações raciais nos últimos anos, tendo em vista as mudanças no campo da educação.

O desenvolvimento de uma série de ações que emanam do Estado na direção de discutir a diversidade cultural no campo educacional tem chamado os antropólogos para se posicionar no debate, o que possui implicações significativas para o desenvolvimento da Antropologia da Educação no Brasil. No que diz respeito à legislação educacional, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a cultura e a diversidade cultural ocupam um espaço privilegiado (VALENTE, 2003), e, de forma ainda mais contundente, a partir dos anos 2000, outras ações foram elaboradas nessa mesma direção como o advento da lei 10.639/03, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004, a elaboração da lei no 11.645/08, a criação e expansão das ações afirmativas. (OLIVEIRA, 2014, p.28)

As recentes ações na educação para as relações étnico-raciais, como as Leis 10.639/03 que estabelece como obrigatoriedade o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e posteriormente a 11.645/08, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nas escolas, denuncia a exclusão das temáticas africana, afro-brasileira e indígena de maneira geral dentro do sistema de ensino no Brasil, para além apenas da disciplina de história, mas também das demais disciplinas como matemática, português, artes e etc.

Segundo Gusmão “É verdadeiro o reconhecimento a presença do índio e do africano em nossa formação, mas quando contamos a nossa história, ficam eles esmaecidos ou ausentes, dada a magnitude do branco.” (GUSMÃO,2000,p.11). Apesar desses avanços em relação a políticas públicas as escolas ainda enfrentam grandes dificuldades no que diz respeito a aplicabilidade destas leis.

Alguns dentre nós não recebemos na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional (MUNANGA, 2001, p. 7)

O processo de formação que tiveram e que estão tendo os professores faz parte de uma fundamental etapa no sentido de transformação de concepções no campo da educação. Considerar a diversidade presente em nossa sociedade se faz necessário de forma emergencial considerando nosso contexto altamente racista e preconceituoso institucionalmente.

É no campo da educação onde temos acesso de forma mais visível como a utopia da mestiçagem se encontra de forma contínua nos espaços de transmissão do conhecimento. Nos espaços educativos institucionais, espaços de reprodução por excelência, é que percebemos os modos com os quais a sociedade é governada pelos interesses estatais e estruturais, considerando que:

A maneira como os sistemas educacionais concebem e concretizam a articulação entre diversidade étnico-racial e educação está relacionada a concepções filosóficas e pedagógicas, as opções políticas e ideológicas e, ainda, à especificidade de cada sociedade, o que implica obviamente objetivos e estratégias de atuação diferentes, e, conseqüentemente, sentidos diversos atribuídos à educação multicultural.(PINTO, p.200,2013)

Os profissionais atuantes na educação nos dias de hoje, principalmente aqueles provenientes dos cursos de licenciatura em pedagogia, foram educados por uma escola que se baseava em uma perspectiva eurocêntrica e excludente de ensino, resultante do processo descrito. A formação profissional neste contexto histórico e ideológico da construção da sociedade brasileira, que desconsidera os conflitos étnico-raciais e a contribuição da população negra e indígena, faz com que muitos profissionais se deparem com grandes dificuldades ao encontro

com os temas étnico-raciais, mais precisamente no pensar um modelo diferente de concepção das diferenças em relação aos processos educativos institucionais.

Apesar das variadas atuações de antropólogos que desenvolve a relação entre educação e antropologia em seus trabalhos, sendo estes também cobrados, de certa forma, por todo o contexto apresentado, se formos pensar para além das atuações mais destacas, como a discussão e aplicação das políticas de cotas, a antropologia enquanto disciplina institucionalizada não desenvolve de forma considerável a relação com a educação nos cursos de graduação e pós-graduação, sendo que dificilmente encontra-se nas matrizes disciplinares do curso estudos voltados aos temas educacionais, principalmente no que se refere aos cursos de pós-graduação no Brasil. Ou seja, muitas atuações a posicionamentos que se toma em relação aos estudos educacionais na área antropológica se dá através de atuações particulares e pontuais, não configurando necessariamente uma das subáreas de grande interesse. Igualmente, pouco a pouco está se pensando em estratégias de cobrança de posicionamentos de forma institucionalizada. O exemplo que posso citar, considerando minha experiência enquanto participe do curso em questão, são as disciplinas que foram agregadas a matriz disciplinar do curso de antropologia da UNILA, Antropologia e Educação e Educação das Relações Étnico-Raciais, a última em 2014.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO REGIONAL: PRESENÇA DA POPULAÇÃO INDÍGENA E DA POPULAÇÃO NEGRA NA REGIÃO

Localizada ao extremo oeste do estado do Paraná, a cidade do Foz do Iguaçu se destaca pela sua grande força e influência na área do turismo regional. Região das três fronteiras, a cidade tem com uma de suas marcantes características a grande diversidade étnica, que é resultante do processo histórico de construção de uma cidade planejada estrategicamente para abarcar projetos empreendedores nacionais e internacionais. Cidade média, de interior, com grandiosos empreendimentos e investimentos, Foz se apresenta como um município multicultural, considerando a grande diversidade de etnias presente em sua composição. Entretanto, podemos considerar essa multiculturalidade como não-dialogante, tendo em vista o contínuo processo de construção socioespacial da cidade, que se reflete diretamente nas relações socio-culturais-econômicas da população. A própria utilização do conceito de etnia para a descrição de

populações nacionais, como chineses; paraguaios e etc, nos mostra a forma com a qual uma imagem da diversidade étnica é vendida e propagada na cidade, focando nos interesses turísticos, em uma tentativa de exotização da diversidade populacional presente no contexto de Foz do Iguaçu, considerando que muito pouco, ou quase nada, se é interrogado sobre a relação dessas ditas etnias.

Desta forma, podemos considerar que a constituição da cidade é marcada pela construção de discursos diversos e adversos. A cidade foi constituída a base de um projeto nacional de segurança territorial para a tomada da fronteira como um espaço de proteção de interesses dominantes pautados em uma disputa geopolítica. A partir de então, os discursos ditos oficiais foram ganhando forma na construção de uma memória coletiva regional, segundo interesses específicos, a partir da consolidação de um projeto econômico-político-tecnológico, que com os mascarados interesses de integração regional expulsou e impulsionou. Expulsou as populações indígenas que se encontravam na região e no “caminho” dos exuberantes projetos e impulsionou o crescimento demográfico estrondoso, acarretando assim em ocupações e divisões territoriais consideravelmente desiguais, sendo a organização socioespacial da cidade nos dias atuais reflexo desse período.

Souza (2009) em sua pesquisa realizada “Formação Econômica e Social de Foz do Iguaçu: um estudo sobre as memórias constitutivas da cidade” comenta sobre a instauração de uma memória da cidade de Foz do Iguaçu que começou a ganhar forma a partir dos anos 1970, com a construção de uma cidade turística “naturalmente” privilegiada por sua posição e belezas naturais, tomadas assim como características históricas que legitimou o interesses dos grupos dominantes regionais, “conferindo à cidade uma posição econômica e geopolítica estratégia nacional” (p.85).

Segundo Gonzalez (2005) “a propaganda oficial constrói imagens extremamente positivadas sobre a cidade, trabalhando em torno da ideia de que ela se constitui numa espécie de ‘paraíso natural’ no coração do Mercosul” (p.28). A partir das construções dos discursos oficiais sobre a memória que se constituía para a cidade é que se foram estabelecendo suas características fundamentais, como a promoção de uma cidade turística, tecnológica e diversa.

Desta forma, considero aqui dois principais grupos de interesse para o que se refere esse trabalho. As populações indígenas da região e as populações negras que aqui se encontram.

1.2.1 População Indígena

Em 1973 foi assinado o “Tratado entre a República Federativa do Brasil e a República do Paraguai para o aproveitamento hidrelétrico dos recursos hídricos do rio Paraná” (AMARAL E SILVA, 2006, p.87) pelos presidentes ditadores Emílio Garrastazu Médici do Brasil e Alfredo Stroessner do Paraguai. O processo de construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu afetou diretamente os povos que habitavam a região, principalmente os indígenas Avá-Guarani que tiveram inundadas suas terras, tendo que se deslocarem para outro espaço. Foram assim forçados a aceitar o acordo com a Itaipu de ocupar um pedaço de terra em troca daquelas que haveriam de ser retiradas. A questão é que as terras em troca oferecida pela empresa teria uma quantidade bem menor de hectares. O aceite dos Avá-Guarani pela troca “está pautada, por um lado, pelas pressões por parte da Empresa Itaipu, apoiadas pelo Estado e, por outro, na falta de alternativa deste grupo indígena” (DEPRÁ et al, 2006, p.44).

Os processos de resistência esteve sempre presente por parte das populações indígenas locais, o que não foi destacado pela comunicação regional no período, fazendo com que estes ficassem a mercê das imposições do discurso desenvolvimentista. A situação da realidade dos Avá- Guarani nos últimos anos, como nos expõem Deprá et al (2006), é nada favorável, a qual estão sendo obrigados a se tornarem mão de obra barata, onde muitos buscam possibilidades na agricultura local. O silenciamento e apagamento dos interesses indígenas faz parte de um plano nacional de “desenvolvimento” e “modernização” e as populações indígenas vem sofrendo cotidianamente os impactos desse processo.

A esse índio foi imposto a territorialização em reservas delimitadas, muitas vezes pequenas demais para uma convivência conforme suas necessidades. Neste processo, são submetidos aos fatores de ordem econômica e política existentes. Na aldeia de Santa Rosa do Ocoí, localizada a 55 km ao norte de Foz do Iguaçu, o Avá ao longo de mais de duas décadas vem sofrendo as mais variadas formas de pressão e discriminação por parte do não-índio (DEPRÁ et al, 2006 p.46).

A cidade tem uma grande dívida histórica com essas populações indígenas da região, considerando tal histórico da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, que expulsou as

populações nos anos 70 para demais regiões do oeste do Paraná. É importante aqui considerar a presença dessa população na região oeste, o que destaca a presença regional das populações indígenas, maioritariamente guarani, compostos por indígenas que provieram de variadas terras, inclusive os que foram expulsos no período da construção de Itaipu.

Na Região Oeste do Paraná, a partir de 2012, muitos indígenas que no passado foram obrigados a se retirarem de suas terras, se refugiando em outras regiões do próprio estado paranaense, Paraguai e Mato Grosso do Sul, começam a retornar aos seus locais de origem. Nos municípios de Guaíra e Terra Roxa, conforme Oliveira (2013), o número chega a aproximadamente 1400 indígenas, em sua maioria da nação Guarani. Estando eles, organizados em treze aldeias (oito em Guaíra e cinco em Terra Roxa) (MASUZAKI, 2015, p.76).

Essas populações passam por diversos conflitos territoriais, políticos, econômicos e culturais, o que não difere da situação das populações indígenas nos diversos contextos. “Nos últimos anos, percebe-se nos principais meios de comunicação a disseminação de discursos que alimentam o ódio e preconceito contra os povos indígenas” (MASUZAKI, 2015, p.76). Essa situação está relacionada a diversos conflitos de interesses que fazem parte de um projeto desenvolvimentista, onde o agronegócio é o grande braço direito desses projetos, fazendo com que os discursos referente a luta das populações indígenas pela classe dominante esteja contra os interesses dessas populações. O desconhecimento das causas regionais indígenas e a precariedade no tratamento das questões na região faz com que a população reproduza de maneira perversa o preconceito para com essas populações.

A presença da população indígena na região das três fronteiras se apresenta para além das fronteiras nacionais, onde a Cultura Guarani permanece desde antes dos países se imporem enquanto tais. O conhecimento da presença dessas populações no contexto regional enquanto oeste fronteiriço faz parte de um processo de reconhecimento não apenas da presença mas de um histórico regional de dominação, expropriação e apagamento das memórias destas populações.

O mapa (Figura 1) a seguir, desenvolvido em 2008, mostra a presença de distintas populações Guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai.

1.2.2 População Negra

No que se refere a população negra, dados do IBGE de 2010 mostram que o estado do Paraná é o estado da região sul do país que conta com o maior número de população negra (pretos e pardos), sendo este de 27,70%(IBGE 2010) da população, onde esta se torna mais vulnerável por causa das condições históricas e socioeconômicas. Em Foz do Iguaçu os pretos e pardos somam 34,97%(IBGE 2010) da população total. Esta informação se resume na seguinte tabela:

Tabela 1 :DADOS POPULACIONAIS DE FOZ DO IGUAÇU IBGE, 2010

Raça ou cor	Número total	Homens	Mulheres	Com renda menor que 1 salário-mínimo	Alfabetizados
Branca	162.593	77.630	84.963	24.498	141.478
Preta	9.170	4.094	4.266	2.196	7.866
Amarela	3.550	1.726	1.824	512	3.209
Parda	80.366	39.746	40.620	16.524	68.482
Indígena	406	210	196	115	339
Não declarado	3	2	1	-	3
Total	256.088	124.218	131.870	43.845	221.377

Tabela 1. Fonte: Tabela desenvolvida por SOUZA, Angela Maria e MADERI, Vinícius Ruas, a partir dos dados do IBGE de 2010.

Sabe-se que a presença de negros na região é consideravelmente numerosa. Duas comunidades Quilombolas se localizam no oeste do Paraná, uma dela é a Comunidade Remanescente Quilombola Apepú, situada no município de São Miguel do Iguaçu, a um pouco mais de 40 km de Foz do Iguaçu, e a outra é a Comunidade Remanescente Quilombola Manoel Ciriaco dos Santos, localizada em Guaíra, a aproximadamente 220 km de Foz.



Figura 2. Fonte: Grupo de Trabalho Clóvis Moura, Curitiba. 2010

Recentes atividades estão colocando em pauta as discussões em relação a população negra da região. O que não difere de outras regiões, a cidade de Foz do Iguaçu não está distante da realidade do racismo estrutural, o que se faz evidente com os crescentes casos de racismo que são denunciados diariamente por pessoas ligadas as discussões raciais e participantes de movimentos negros.

A construção da cidade e seus espaços está relacionada a segregação destes. Com o grande crescimento demográfico a partir dos anos 70 em diante, pela construção da Usina de Itaipu e a Ponte da Amizade, houve a insuficiência de espaços com infraestrutura e saneamento básico, onde as populações menos favorecidas economicamente tiveram que se organizar em espaços marginalizados.

E é aí que está seu lado perverso. Pois ao mesmo tempo que edifica um “novo mundo”, que constrói o “novo jardim”, sem barro, sem poeira, limpo e arejado, nas áreas nobres da cidade, atendendo aos anseios da elite e dos turistas,

empurra para as áreas periféricas, para um mundo distante e “sem flores”, aquele populacho pobre que virá a constituir-se numa ameaça latente para esses mesmos edificadores e zeladores da ordem e do bem-estar (CATTA, 1994, p.38).

Compreendemos que no Brasil como um todo as populações mais vulneráveis socioeconomicamente são as populações que foram desfavorecidas historicamente pelos processos de exclusão e segregação racial. Podemos assim aqui relacionar as populações vulneráveis socioeconomicamente com as atividades informais que vieram a se proliferar nas últimas décadas, presentes até hoje, a qual está ligada as populações indígenas e negras da região, o que nos mostra que o racismo estrutural faz-se presente nas variadas relações na cidade. No estudo realizado sobre o trabalho de crianças e adolescentes no comércio fronteiriço de Foz do Iguaçu, Reimann e Nazzari (2012) discute a questão do trabalho informal ligado a questão da racial.

Segue:

(...) observou-se a relação próxima entre o mundo do trabalho informal na tríplice fronteira e a questão da “raça”. Cardin (2009c) trata dessa questão ao concluir que há maior população representante das raças “indígena e negra” alocada na informalidade de Foz do Iguaçu, quando observada proporcionalmente em relação ao número de pessoas de sua mesma raça no município. Esses trabalhadores desempenham atividades com menor segurança, renda incerta, além de estarem excluídos de diversos benefícios sociais como férias, décimo terceiro salário, licença maternidade, previdência social, aspectos que interferem na qualidade de vida e nos índices de desenvolvimento humano. (2012, p.23)

A segregação dos espaços e os trabalhos informais são temas tocantes quando trata-se de raça no contexto regional, como exposto anteriormente. Foz do Iguaçu encontra-se em uma região com considerável número de pessoas e comunidades indígenas e negras. Faz-se assim, desta forma, mais do que necessário que se amplie e se discuta a questão das relações étnico-raciais na região a partir do campo da educação principalmente através da construção coletiva com os grupos de resistências política já existente na cidade, como por exemplo: Afoxé Ogún Funmilaiyo, Movimento Ketu, Biblioteca CNI, Associação de moradores da Vila C e grupos ligados a prática do Movimento Hip Hop e Samba.

2. “LA HERIDA COLONIAL” - A CONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS E O REFLEXO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

2.1 DAS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAS

2.1.1 A construção e Utilização de Raça pelo Discurso do Colonialismo

Os estudos desenvolvidos principalmente a partir da discussão da colonialidade², denunciam o modo com o qual o colonialismo utilizou das diferenças raciais, dentre outras, hierarquizando-as, em prol da dominação dos povos que se encontravam presente em meio ao processo de conquista do ocidente e da imposição de uma nova ordem mundial moderna. As desigualdades hoje presentes em nosso contexto atual são reflexo deste processo que se propaga através do discurso do colonialismo, da colonialidade do poder, do saber e do ser em nossos meios socioculturais.

Sobre esse direcionamento dos estudos que se deu a partir da crítica à colonialidade, Mignolo pontua:

Una teoría crítica que trasciende la historia de Europa en sí y se sitúa en la historia colonial de América (o de Asia o África, o incluso en la perspectiva de los inmigrantes que, dentro de Europa y Estados Unidos, han quebrado la homogeneidad) pasa a ser una teoría decolonial. En otras palabras, la teoría que se postula en los proyectos de descolonización del conocimiento y el ser es la que permitirá pensar la economía y la política de una manera otra. (2005, pg 25)

Segundo a colocação de Mignolo, estes estudos partem do entendimento sobre os impactos do processo de colonização ocidental em busca por teorias que priorizam discussões desde a perspectiva não-ocidental e com carácter descolonizador. Será a partir desta linha de

2 Segundo Walter Mignolo em “La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial” de 2005 sobre a opção decolonial e a crítica a colonialidade, comenta: “Las perspectivas de la colonialidad, sin embargo, surgen de humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos. (...)Por ello, he decidido denificar el orden mundial moderno que se ha construido en los últimos 500 años, a partir del “descubrimiento de América”, en términos de un mundo moderno/colonial, para mostrar que la colonialidad es parte constitutiva de la modernidad y no puede existir sin ella.” (p.17)

pensamento que os autores aqui apresentados convergirão, com especial atenção a constituição e utilização do conceito de raça pelo discurso colonial.

Ao adentrar na discussão sobre as relações raciais dentro de contextos micro, precisamos partir da compreensão de como seus entendimentos e sentidos foram sendo constituídas, construídas e moldadas ao longo do macroprocesso de invenção da América (O’GORMAN, 1992) e consequentemente a significação dos sujeitos sem história³ no contato com aqueles que provieram deste processo. Sendo assim, faz-se necessário brindar tal discussão a fim de pontuar a contribuição desses estudos, considerando a importância e impacto de tais produções no que se refere ao estudo dos condenados da terra (FANON, 1979) desde o contato colonial.

O desencadeamento das discussões raciais partiu da denúncia ao colonialismo, que utilizou a raça como uma das principais ferramentas de dominação dos povos e de suas vivências. Em junho de 1950, o poeta martinicano Aimé Césaire publicava *Discours sur le colonialisme*. No Brasil o livro foi publicado em 1978 como o “Discurso sobre o colonialismo” com prefácio de Mario de Andrade, que em suas palavras nos apresenta a obra de Césaire adiantando que “trata-se do processo dos valores da Europa capitalista, responsável por um odioso empreendimento etnocidário – a colonização” (1978, p. 5). Com uma afiada e direta denúncia a Europa e seu projeto civilizatório, Césaire busca em sua obra pontuar as contradições desse projeto, que ao pregar e propagar uma ideia de civilização, se converte, através da coisificação do outro, em uma civilização doente e indefensável.

Entre o colonizador e o colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contato humano, mas relações de dominação e de submissão que transformam o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote e o homem indígena em instrumento de produção. É minha vez de enunciar uma equação: colonização = coisificação. Ouço a tempestade. Falam-me de progresso, de “realizações”, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu, falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. Lançam-me à cara

3 Em “Europa y la gente sin historia” Eric Wolf descreve as relações epistêmicas de poder através da metáfora dos sujeitos sem história, o que relaciona ao modelo de história segundo a visão ocidental desde a antiga Grécia até a França do século XX. A partir deste modelo, as sociedades que não se enquadravam conforme os padrões das línguas imperiais europeias modernas não teriam história.

factos, estatísticas, quilometragens de estradas, de canais, de caminhos de ferro. Mas eu falo de milhares de homens sacrificados no Congo-Oceano. Falo dos que, no momento em que escrevo, cavam à mão o porto de Abidjan. Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria. Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo. (CESAIRE, 1978, pg. 25 e 26)

A relação do colonizador para com o colonizado para Césaire se dá através da coisificação do último pelo primeiro, o qual se encontra sujeito das diversas atrocidades impostas pela ordem dominante, desde o apagamento e silenciamento de práticas e possibilidades culturais dos sujeitos colonizados até a submissão física e psicológica destes.

Em 1952, seu contemporâneo e também Martinicano, Franz Fanon publica seu livro *Black Skin, White Masks* (Pele Negra, Máscaras Brancas), conhecido com um dos escritos mais famosos e importantes de Fanon, assim como *The Wretched of Earth* (Os condenados da terra), de 1961. Fanon foi um dos principais nomes do que se refere à crítica as marcas deixadas nos sujeitos colonizados pelo processo colonial. Em *Black Skin, White Masks* o autor desenvolve uma densa e complexa reflexão sobre a inferiorização dos negros pelo mundo colonial e as consequências dessa inferiorização nas mentes e corpos negros. Em “Os condenados da terra” Fanon enfatiza os meios pelos quais o colonialismo impõe-se através da violência, sendo esta diretamente relacionada a ideia de raça em relação aos negros, os índios, os amarelos e árabes. Nas palavras de Fanon:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua polícia e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irreversível de forças cegas... Por vezes este maniqueísmo vai até ao fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos répteis do amarelo, às emanções da cidade

indígena, às hordas, ao fedor, à pululação, ao bulício, à gesticulação. O colono, quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestiário. (FANON, 1968, pg. 30 e 31)

As formas pelas quais o colono, como colocado pelo autor, identifica e constrói a imagem do colonizado, coloca-o em um lugar de total inferiorização, utilizando de suas diferenças para tal, que vai da desmoralização à desumanização do colonizado. As reflexões de Fanon contribuirão mais tarde para o desenvolvimento de estudos como o do professor Indiano Homi Bhabha, que em 1994 nos apresenta *The Location of Culture* (O Local da Cultura), o qual faz menção aos trabalhos de Fanon e a importância de seu pensamento para um melhor entendimento sobre os meios com os quais são articulados os distintos discursos do colonialismo. Bhabha (2013) acredita que para compreender o poder desse discurso tem que se entendê-lo em seu regime de verdade e não colocá-lo em representações normatizantes.

O poder desse discurso é um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas. Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para “povos sujeitos” através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer. Ele busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimentos do colonizador e do colonizado que são estereotipados mas avaliados antiteticamente. O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. (p.111)

Ao adentrar a construção de uma teoria do discurso colonial, defende seu posicionamento em base a compreensão dos processos de subjetivação e modos de representação da alteridade através do discurso do estereótipo. Segundo o autor, o conceito de fixidez representa um importante papel no discurso colonial no que diz respeito à construção ideológica da alteridade. A fixidez, enquanto signo da diferença, se apresenta como paradoxal, entendendo este como rígido e imutável, mas, ao mesmo tempo, também como desordenado e dependente de repetição. Sendo assim, a fixidez se apresenta paradoxal assim como o estereótipo se apresenta ambivalente. O estereótipo, este como principal estratégia discursiva, é ambivalente porque “vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA,

2013, p.105). Essa ambivalência é central para a validade do estereótipo porque garante a repetibilidade em contextos históricos cambiantes. A construção do sujeito colonial através do estereótipo se articula no que primeiro se mostra as formas da diferença, raciais e sexuais. Constrói-se assim o discurso da diferença pautado em discriminações que sustentam as práticas discursivas da hierarquização racial e cultural.

Na América Latina um dos principais nomes na discussão sobre a colonialidade operandi no continente latino-americano é o sociólogo peruano Aníbal Quijano, que ao descrever sobre a colonialidade do poder em nosso contexto ressalta uma das principais ferramentas de conquista e dominação dos povos do dito terceiro mundo pelo poder colonial - a raça.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p.117)

Segundo Quijano (2005) a ideia de raça se apresenta enquanto fundamental, permitindo a classificação dos povos de acordo com construção dessa ideia segundo interesses do poder colonial. Para ele a raça é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”. (p117) A ideia de raça, enquanto uma categoria mental da modernidade, como diz Quijano, foi constituída como um dos principais meios de dominação universal que na América foram criadas novas identidades sociais, estas

estariam divididas entre negros, índios, mestiços e a própria ideia de branco, que foi sendo ressignificada ao longo dos contatos coloniais. Rita Segato (2007) em *La nación y sus otros* comenta:

Cuando el sistema (el contexto), primero colonial y más tarde nacional (coloco estos dos momentos en continuidad y, a los efectos de este análisis, su diferencia resulta irrelevante), se constituye, y en el mismo acto de su emergencia e instauración idiosincrática, como efecto de este movimiento de emergencia, el sistema crea sus otros significativos en su interior: todo estado-colonial o nacional- es otrificador, alterofilico y alterofóbico simultáneamente. (p.138)

Desta forma, a concepção de classificação social, imposta pelas teorias raciológicas, imperou desde a expansão colonial europeia como práticas de distinção dos grupos populacionais na descoberta do novo mundo, no processo de construção nacional e continua servindo a “colonialidade do poder” nos contextos atuais, de diferentes formas. Nesse processo “as múltiplas faces do fenômeno humano se empobreceram drasticamente”(RIBEIRO, 2007,p.70) onde a concepção construída de raça na América conferiu legitimidade as relações de poder e dominação pela colonização.

2.1.2 A formação Étnico-Racial da Sociedade Brasileira e o Mito da Democracia Racial

(...)Eterno! É o tempo atual, na moral
 No mural vendem uma democracia racial
 E os pretos, os negros, afro-descendentes...
 Passaram a ser obedientes, afro-convenientes.
 (...)E a miscigenação, tema polêmico no gueto
 Relação do branco, do índio com preto
 Fator que atrasou ainda mais a auto-estima:
 -Tem cabelo liso, mas olha o nariz da menina(...)
 (Carta a Mãe África-GOG)

As formas com as quais as relações étnico-raciais no Brasil se apresentam, tal como as percebemos nos dias atuais, faz parte de um planejamento de uma identidade nacional que foi-se formando a partir de um discurso racial propagado e defendido por uma elite intelectual da época

que encontrou nos princípios democráticos as supostas práticas relacionais das diferentes raças e etnias presentes no contexto brasileiro.

A pesquisa que desenvolveu Lilia Schwarcz em seu livro *O espetáculo das raças* de 1993 foi, e continua sendo, uma importante pesquisa no campo das relações raciais no Brasil dentro do recorte de tempo que ela estabelece, de 1870 a 1930. Apesar das colocações da autora enquanto posicionamento em relação ao entendimento do processo de construção de uma identidade nacional e a importância dos intelectuais-teóricos da época, ela deixa evidente que suas colocações não fazem parte do objetivo de seu trabalho, mas sim o entendimento histórico-social da constituição das ideias e argumentos raciais. Para SCHWAECHZ (1993) seu trabalho tem como interesse “compreender como o argumento racial foi política e historicamente construído nesse momento, assim como o conceito de raça, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação sobretudo social”. (p. 17)

Segundo a autora, a visão de nação multiétnica e miscigenada foi defendida por vários intelectuais nacionais, assim como também por pesquisadores que vieram para o Brasil no séc XIX. Em especial, a década de 70 se constitui como um marco na composição de campos acadêmicos, como em São Paulo, Recife, Bahia e Rio de Janeiro, representando um momento de afirmação e ascensão de uma nova elite intelectual nacional. Em meio ao tema da miscigenação, o crítico literário da escola de Recife, Sílvio Romero, e o então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda, tiveram um destaque na defesa da ideia de uma sociedade brasileira miscigenada, em meados do séc XX. O último inclusive foi convidado em 1911 ao 1º Congresso Internacional das Raças onde defendeu que o Brasil teria no branqueamento sua “solução”. A miscigenação seria um processo em transição em busca a um ideal de branquitude. A visão de uma sociedade mestiça também se fazia presente na imagem que pesquisadores, muitos naturalistas, tinham em suas viagens pelo Brasil no séc XIX, como os franceses Gustave Aimard e Arthur de Gobineu e o suíço Louis Agassiz.

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão de obra ou mesmo à conservação de

uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania. (SCHWARTZ, 1993, p.18)

Esse momento no contexto nacional brasileiro marcado por processos de constituição de um novo entendimento organizativo, com a abolição da escravatura, a derrubada da monarquia e a instauração da república brasileira, foi de grande importância para a constituição de um entendimento nacional político, onde a discussão e construção de teorias raciais racistas serviram de bases a nova nação que se constituía.

De 1930 adiante a ideia de cor sobressai a ideia de raça, onde cultura torna-se um conceito chave na tentativa de “apagamento” das diferenças raciais e de suas marcas deixadas pelo regime escravagista e pelas teorias raciológicas colonizadoras. Guimarães (2008) pontua a cristalização da ideologia nacional do anti-racismo nos anos de 1920 com a Semana da Arte Moderna de 1922, ideia de um novo povo brasileiro, nos anos 30 Gilberto Freyre com Casa Grande e Senzala, publicada em 1933. É propagado assim a noção de uma sociedade colorida, onde a raça não ocupava um lugar de importância mas sim, e sobretudo, a cultura nacional. Quem falava de raça a partir de então racista seria.

Essa democracia social seria basicamente um modo diferente de colonizar que significou miscigenar-se, igualar-se, integrar os culturalmente inferiores, absorver sua cultura, dar-lhes chances reais de mobilidade social no mundo branco. Freyre fala depois em “democracia étnica” para dizer que, no Brasil, apesar de uma estrutura política muito aristocrática, desenvolve-se, no plano das relações raciais, relações democráticas. São essas idéias que foram traduzidas como “democracia racial” e ganharam, por um bom tempo, pelo menos dos anos 1940 até os 1960, a conotação de um ideal político de convivência igualitária entre brancos e negros. (GUIMARÃES, p.74, 75, 2008)

Era necessário no momento criar uma narrativa da “boa vizinhança” para que assim pudessem velar as diferenças raciais e o racismo que se encontra na base da exploração.

A discussão levantada pelo movimento negro⁴ já nos anos de 1930, a denúncia do preconceito racial no Brasil, deixava evidente que a construção de um ideal de democracia racial brasileira mascarava o racismo estruturado. A crítica levantada pelo movimento negro ganhou força com o surgimento do Movimento Negro Unificado⁵ (MNU) a finais dos anos 70.

Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça. A idéia de raça passa a ser parte do discurso corrente, aceito e absorvido de certo modo pela sociedade brasileira, o que não se explica senão pelas mudanças que ocorreram também na cena internacional, que tornaram esse discurso bastante poderoso internamente. Mas o fato é que se introduz de novo a idéia de raça no discurso sobre a nacionalidade brasileira. Assim o termo “negro” para significar afro-descendente ganhou credibilidade nas ciências sociais, assim como o discurso da desigualdade racial, também a partir das ciências sociais, contagiou o discurso político. (GUIMARÃES, 2008, p. 75)

Para Guimarães, o MNU “vai reintroduzir a idéia de raça, vai reivindicar a origem africana para identificar os negros” (2008,p.75) e com essa reação vai provocar um golpe na ideia de democracia racial, denunciando-a como um mito. Alguns intelectuais contribuíram com esse processo e o entendimento deste como um mito com os estudos de Bastide e Florestan e Costa Pinto. Em 1965 Florestan Fernandes introduz a ideia de mito da democracia racial.

Quando o Florestan Fernandes (1965) fala em mito da democracia racial, ele estava querendo dizer o seguinte: essa democracia racial seria apenas um discurso de dominação política, não expressava mais nem um ideal, nem algo que existisse efetivamente, seria usado apenas para desmobilizar a comunidade negra; como um discurso de dominação, seria puramente simbólico, sua outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros. O termo “democracia racial” passa, portanto, a carregar e sintetizar uma

4 Importante destacar o entendimento deste movimento quando aqui tratado. Apresento e parto da conceitualização levantada por Gomes (2012) na apresentação sobre o movimento negro brasileiro enquanto ator político. A princípio acentua que “se a lógica do pensamento abissal é tornar os Outros inexistentes e inferiores, a lógica desses. Outros é conquistar o seu lugar de existência. Este pode ser considerada como uma das características do movimento negro em relação à questão étnico-racial no Brasil”. A partir desta colocação, contrasta assim as ideias sobre o entendimento do movimento negro do Brasil segundo Domingues (2007) e Santos (1994). Para Santos (1994) a concepção se apresenta de maneira mais abrangente, entendendo-o enquanto o conjunto de ações políticas de mobilização e protestos contra a discriminação racial, seja de movimentos religiosos até artísticos, em qualquer tempo, desde que este seja movimento pelos negros em busca a quebra do racismo. Domingues (2007) considera problemática esta maneira abrangente de entendimento, com Santos defende, acreditando que esta se apresenta enquanto problemática a partir da abordagem historiográfica. Define assim o movimento negro enquanto movimento político em busca da mobilização racial, mesmo quando apresentado através de um viés cultural.

5 Na seguinte sessão será exposto a importância que teve o MNU na reivindicação de direitos a educação para a população negra.

certa constelação de significados. Nela, raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como Estado e como nação; um Brasil em que praticamente não existem etnias, salvo alguns quistos de imigrantes estrangeiros. Inventase, portanto, um povo para o Brasil, que passa a ter samba, passa a ter um pouco da cultura negra, que até aqui não existia pois se, no Império, predominou a mística do índio, e na República a mística do imigrante europeu, somente na Segunda República o negro vai dar coloração à nação, à idéia de uma nação mestiça. (GUIMARÃES, 2008,p.75)

Desta forma, ocorre a apropriação das práticas como forma de incorporação do índio, pelo movimento romântico brasileiro através do indianismo, que buscava no índio um símbolo nacional, e a incorporação do negro através da despersonificação de suas práticas culturais e nacionalização dessas, que marcam a construção de uma ideia de identidade nacional fundada a partir das diferentes raças e etnias. Sobre essa apropriação Segato (2007) comenta:

Esta frecuente apropiación, que, en los países de América Ibérica resulta, en algunas épocas, de un “nativismo” de las elites, es estratégica en la simbolización del control que estas elites nacionales y regionales ejercen sobre los territorios socio-político-geográficos que “sus otros” habitan. Se trata de un explícito “derecho de pernada” simbólico, de un secuestro y apropiación simbólica no siempre consentidos para “nacionalizar”, en el sentido de “expropiar”, los íconos de cultura de los grupos bajo el dominio de su administración. Las elites se etnicizan y folklorizan para incluir en su heráldica los símbolos de los territorios apropiados. (pg. 138 e 139)

É introduzido assim novamente por intelectuais e o movimento negro a discussão racial no Brasil, com a finalidade de retomada política e reivindicação de direitos. A ideia de uma democracia racial é perpetuada até hoje como resultado desse processo, o que é constantemente e fortemente criticado nos dias atuais pelos movimentos negro e também pelos estudiosos das relações étnico-raciais, principalmente na área das ciências sociais.

A partir dessas construções é que se perceberá que um dos campos de atuação que se pode perceber de forma mais visível a perpetuação de um imaginário da democracia racial, assim como as formas institucionais racistas, será na educação, sendo esta justamente um dos campos de cobrança e reivindicação tanto pela população negra quanto pela população indígena.

2.2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL BRASILEIRO: A TEMÁTICA NEGRA E INDÍGENA NA ESCOLA

Pretende-se neste tópico apresentar as reivindicações das populações negra e indígena em relação a educação escolar formalizada, considerando a importância do espaço escolar enquanto um ambiente de socialização, produção de diversas linguagens e formador de sujeitos sociais. Entretanto, entendemos que historicamente esse espaço serviu para reproduzir de forma sistemática as desigualdades já estruturadas no contexto ao qual atua, servindo assim como ferramenta de reprodução (e produção) das desigualdades, principalmente de classe, gênero e racial. Considerando a educação como um direito básico de todo brasileiro, a exigência desta enquanto pública, de todos e para todos, faz com que as reivindicações de inclusão a este espaço pelas populações negra e indígena ultrapassem apenas a aceitação deste enquanto uma opção de socialização, produção e formação das populações, mas também, e sobretudo, um espaço de luta pela igualdade, reconhecimento e visibilidade, tanto dos sujeitos diversos quanto de seus processos históricos.

A sistêmica exclusão da população negra e indígena dos espaços aos quais não lhes foram destinados faz parte da realidade brasileira desde classificações segundo a hierarquia racial, imposta pelo sistema colonial, ou seja, desde a definição de lugares e não-lugares (GONZALEZ; HASENBALG, 1982). O controle desses, de acordo com os lugares de pertencimento, é o que aqui é colocado como a sistêmica exclusão, onde as estratégias para tal controle ultrapassam um ideal de branqueamento da cor da população (mestiçagem), mas também se faz presente no branqueamento do território, seus espaços e produções. A intelectualidade e os espaços de exercício dessa intelectualidade foi, e segue sendo, criados por uma elite branca e destinado a estes.

O ambiente educacional, tal como o percebemos hoje dentro do sistema educativo formal, não foge a essa construção racial dos espaços. A exclusividade gera consequentemente a exclusão. A reprodução das desigualdades na macroestrutura se faz presente na microestrutura de forma sistemática, onde a colonização do saber se apresenta. Entretanto, temos de analisar os processos pelos quais a população negra e indígena foram estrategicamente inseridos e

representados nesses ambientes e como estes espaços foram sendo conquistados, considerando que a resistência a essa imposição representa hoje uma das maiores lutas das populações excluídas da produção intelectual.

No Brasil, as populações não-europeias passam por diferentes processos de exclusão nos espaços educacionais. Ocorre assim distintas estratégias, que fazem parte do mesmo objetivo, pelos quais as populações negras e indígenas, em nosso contexto nacional, foram submetidas no sistema educacional, desde a exclusão sistemática dessas populações nos espaços de produção intelectual até a imposição de um sistema educativo que não contempla a narrativa histórica das distintas populações nos conteúdos escolares.

Desta forma, faz-se necessário assim entendê-las primeiramente dentro de suas especificidades, para que possamos tratar em relação as recentes políticas públicas resultante de reações a realidade exposta.

Quando se trata no tocante a educação relacionada à população negra, estamos tratando da constante luta pelo acesso a essa população nos espaços educacionais sendo que foram consideradas, dentro do entendimento colonial racista, enquanto “incapazes intelectualmente”. Essa construção racista também exclui a história do povo negro na sociedade brasileira dos conteúdos escolares, sendo que quando apresentados são retratados de forma estereotipada (BHABHA,2013). Suas raízes e história de opressão são silenciadas no sistema educativo com o objetivo de criar o apagamento da história e processos de luta e reivindicações.

Assim como ocorre o silenciamento com a finalidade de apagamento das memórias com a população negra, ocorre com a população indígena. Essas também foram oprimidas pelo processo colonial que cometeu o genocídio e o etnocídio⁶ de grande parcela de variadas populações que aqui habitavam. Tratadas de forma romantizada e dentro de entendimentos evolucionistas, as populações indígenas são representadas também de forma estereotipada dentro do sistema educativo.

Sendo assim, é importante entender que cada qual, população negra e população indígena, atuou e atua de forma distinta segundo seus contextos de vivência e reivindicações específicas.

6 Pierre Clastres em ‘Arqueologia da Violência’ em 1982 define o termo etnocídio enquanto “ a destruição sistemática de modos de vida e de pensamento de pessoas diferentes daquelas que conduzem a empresa da destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seus corpos e o etnocídio os mata em seu espírito. (...)”

Também é necessário pontuar que a influência das distintas populações e seus movimentos de reivindicações nos distintos espaços condiz com a atuação destes em nosso contexto segundo a situação política, econômica e social de cada época.

2.2.1. O Movimento Negro e a Educação da População Negra: Luta por Acesso à Educação Contra a Discriminação Racial

A produção sobre a temática da educação em relação população negra só foi possível a partir de estudos desenvolvidos por determinadas pessoas que pouco a pouco foram ocupando os espaços acadêmicos através da reivindicação destes. Há uma certa carência de materiais que trabalhem o conteúdo sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil, como colocado por Mariléia dos Santos Cruz no que se refere aos conteúdos dentro da história da educação brasileira em seu trabalho sobre a história da educação dos negros.

Cruz faz uma interessante análise sobre como a história da educação brasileira oculta e não contempla toda a grande multiplicidade das populações brasileiras, e por tal posicionamento “seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade” (2005, p. 22).

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação. (CRUZ, 2005 p. 23)

Não foi negado apenas o direito ao acesso aos estudos e a escola, mas também a destruição das fontes históricas. Segundo a autora, é imprescindível prestar em especial atenção as fontes histórica e o tratamento destas fontes, sendo que estas são responsáveis pela construção das narrativas históricas.

Os estudos voltados em específico a resgatar história da educação dos negros começaram a ser desenvolvidos a partir de meados dos anos 90 (CRUZ) sendo estes desenvolvidos na

maioria por pessoas negras voltadas ao entendimento das relações étnico-raciais no Brasil e as movimentações políticas de reivindicações.

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000). (CRUZ, 2005, p.29)

Uma das grandes preocupações do movimento negro no Brasil foi, e continua sendo, o acesso à população negra aos espaços educacionais, assim como pontua Nilma Lino Gomes sobre as reivindicações do movimento negro pós-Abolição da Escravatura (1888) e Proclamação da República (1889), onde os negros brasileiros deixariam de ser escravizados e tornando-se pessoa liberta para ser cidadão. Sendo assim, “entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíram um dos principais problemas dessa população para inserção no mundo do trabalho” (GOMES, 2012, p.736).

Gomes (2012) neste estudo sobre o Movimento Negro e Educação, levanta a questão da grande importância do movimento negro na conquista de direitos a população negra, inclusive as significativas conquistas na educação, sendo esta priorizada pelo movimento enquanto espaço de ascensão e posicionamento para conquista de maior visibilidade. A autora pontua a trajetória das reivindicações no que tange o campo da educação a partir de ações e reivindicações do movimento negro. Uma das ferramentas de luta contra o racismo e que cumpriam um papel educativo do século XX até a princípio dos anos de 1960, a fim de informar e politizar a população negra, foi a imprensa negra. Principalmente os jornais tinham esse papel educativo, onde mostravam os possíveis destinos da população negra no que se refere a integração na sociedade na época. Nesses espaços de circulação de informações, “várias matérias vinculavam a ideia da ascensão social do negro pela via da educação. Nesse sentido, é possível discutir o papel da imprensa negra como instrumento de luta dos negros frente a sociedade estabelecida” (p.736).

Outros importantes movimentações se destacam com a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). A FNB surgiu em 1931 em São Paulo, com intenções de se tornarem nacional, promovia a educação dos membros, criou escolas e cursos de alfabetização. A organização foi extinta em 1937. O TEN esteve ativo de 1944 a 1968, com o objetivo de trabalhar na formação de profissionais negros no teatro, contestando a discriminação racial e resgatando a herança de África na história da população brasileira.

O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. O TEN também publicou o jornal Quilombo (1948-1950), que apresentava em todos os números a declaração do “Nosso Programa”. A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário, onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história eram pontos importantes do programa educacional dessa organização. (Nascimento, 2004). (GOMES, 2012, p.737)

O campo das políticas educacionais se fez presente nas reivindicações do movimento negro desde princípios do séc XX, trazendo o debate sobre a inclusão dos negros nas escolas públicas. Tais reivindicações no campo da educação levou a discussão sobre raça na em meio aos trâmites da Lei e Diretrizes de Bases, Lei n.4024/61, que mencionava em seu artigo primeiro, sobre os princípios da educação nacional, que pautada na liberdade e ideias de solidariedade humana tem por finalidade a condenação a tratamentos desiguais por motivo de convicção sejam estas filosóficas, políticas ou religiosas, assim como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Entretanto, com a imposição do sistema ditatorial em 1964, a discussão de raça perdeu força nos princípios da educação nacional, e foi retomada apenas pela nova LDB Lei n. 9394-96, alterada pela Lei n. 10.639/03 nos artigos 26-A e 79-B. (GOMES, 2012)

Em 1978 surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), renomeado mais tarde como Movimento Negro Unificado (MNU), onde a educação e o trabalho se apresentavam como temas centrais na luta contra a discriminação racial. “O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram

referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (GOMES, p. 738). E é com a retomada da democracia o movimento negro prestou especial atenção nos processos educativos referente a população negra.

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. (GOMES, 2012, p. 738)

É com o ingresso ainda de uma pequena parcela de negros nos cursos de graduação e pós-graduação que se impulsionou as pesquisas sobre racismo e as práticas escolares, discutindo assim como o espaço educacional reproduzia uma visão estereotipada dos discursos raciais nos conteúdos, o que levantou a debate sobre a importância da inclusão de conteúdos sobre as relações raciais na escola.

Dos anos 90 em diante, o movimento negro vem desempenhando várias ações de reivindicação de direitos, contra a discriminação racial, recebendo grande importância nos fóruns e encontros nacionais e internacionais de organização, onde as discussões educacionais se destacam, sendo um importante espaço de combate ao preconceito racial. Em 2004 é fundada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério de Educação, onde o movimento negro junto suas reivindicações ganharam grande visibilidade. Segundo Gomes:

Concordando com Gonçalves e Silva (2000), é possível afirmar que a sociedade brasileira não teria chegado a esse momento se não fosse a histórica atuação do movimento negro. Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram. (GOMES, 2012, p. 740)

As reivindicações e avanços conquistadas pelo movimento negro no tocante a educação se apresenta ainda hoje nas políticas educativas em uma situação de implementação, sendo estas relativamente novas. Entretanto, como citado acima, a cobrança é permanente no que se refere ao

estado, sendo que mesmo com a sanção de leis é necessário que mantenha a pressão para que estas sejam cumpridas conforme seus objetivos.

A baixa presença histórica da população negra na educação formal, o que se reflete e se estende até os dias de hoje, serve enquanto principal fundamentação no pensamento e planejamento de estratégias políticas de inserção da população negra na educação. Em argumentação favorável a política de cotas, Munanga (2001) defendeu:

A questão fundamental que se coloca é como aumentar o contingente negro no ensino universitário e superior de modo geral, tirando-o da situação de 2% em que se encontra depois de 114 anos de abolição em relação ao contingente branco, que sozinho representa 97% de brasileiros universitários. É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta de cotas, apenas como um instrumento ou caminhos entre tantos a serem incrementados. (p.34)

Há quase cinco anos que a Lei nº 12.711/2012 fora sancionada, houve uma paulatina incorporação da população negra nos espaços educativos de ensino superior. De acordo com dados disponibilizados em 2015 pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) no ano de 2013, das 33% das vagas destinadas nos cursos de graduação para cotistas, 17,25% foram destinadas a estudantes negros, sendo que em 2014 das 40% vagas reservadas, 21,51% das matrículas foram efetuadas por estudantes negros.

Deferentemente de pensar em políticas de ingresso dos espaços educativos, como mencionado, a Lei 10.639/03 é voltada a problemática da construção curricular e práticas pedagógicas que contemplem a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira, o que se relaciona a lenta incorporação dos conteúdos no tocante a população negra na educação.

2.2.2 Educação Indígena: As Reivindicações Nos Contextos Educativos Indígenas e Não-Indígenas⁷

Quando tratamos da questão da educação escolar indígena as buscas e pesquisas bibliográficas logo nos levam a escolas nas comunidades indígenas, ou seja, as escolas que existem para atender a demanda regional das diversas populações. Não se tem como objetivo aqui trazer a discussão no que diz respeito a educação da população indígena dentro de escolas indígenas, entretanto a luta pelo acesso à educação para a população indígena não permite que desassociemos a essa questão com o percurso de luta pela educação na discussão da presença da temática e da população indígena dentro do sistema educacional, tal como se apresenta nas escolas não-indígenas, o que também forma parte das reivindicações das populações, entendendo que esses espaços também lhes foram negados e excluídos sistematicamente sua história e reivindicação no tocante a presença na construção de um estado-nação.

Segundo Silva e Azevedo, a conquista e dominação dos povos indígenas pelo poder colonial se deu principalmente pelo processo de catequização e conversão destes em sujeitos detentores de “alma”. Os primeiros projetos de educação escolar estiveram desde o século XVI relacionado a esse processo, com o objetivo de integrar o índio a um ideal de sociedade nação. Se iniciou assim o princípio de assimilação das populações indígenas, negando suas diferenças a fim de utilizá-los enquanto proveito ao modelo de sociedade a qual se desenvolvia. Nesse momento se deu de forma intencional o estudo das línguas indígenas, onde os estudos gramaticais realizados por Anchieta e Figueira foram ferramentas fundamentais para a pesquisa linguística no que se relaciona da educação indígena entendendo que era através da língua e da prática do bilinguismo que conseguiam se ter acesso de formas mais efetiva no processo de catequização. No período colonial, no advento do Império e na República a situação da educação escolar indígena não mudou muito, sendo que estas ficaram a cargo das missões religiosas, permanecendo o Estado omissos a essa situação. Desta forma percebe-se assim que “desde a

7 O contexto não-indígena, nesse caso, refere-se a contextos educativos os quais não se enquadram dentro de comunidades e territórios de pertencimento a populações indígenas.

chegada das primeiras caravelas até meados do séc. XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem "catequizar", "civilizar" e "integrar" ou, em uma cápsula, pela negação da diferença" (SILVA; AZEVEDO, 1995,p.50).

Em 1956 se instala no Brasil o *Summer Institute of Linguistics*⁸, que desenvolve o modelo de educação onde as línguas indígenas representavam meios de comunicação com finalidade educativa dos povos partindo dos princípios civilizatórios, o que não se distinguia substancialmente dos processos anteriores. Esse modelo de educação, que encontrava na prática do bilinguismo meios de interesses comunicativos e civilizatórios, fora adotado nos meios propriamente indígenas a partir dos anos 70.

Torna-se mais evidente as discussões e posições enquanto comunidades no tocante ao tema da educação quando se inicia a organização de professores indígenas, levantado primeiramente por professor indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. Em 1988 ocorreu em Manaus o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, através do Conselho Indigenista Missionário⁹. Nesse momento a discussão girava em torno da necessidade da promoção de uma educação diferenciada. Foi nesse mesmo ano que ocorreu a promulgação da Constituição de 1988 que é considerado um marco nas relações do Estado com as populações indígenas, onde passaram a ser respeitados enquanto grupos étnicos diferenciados, sendo o Estado responsável pelo direito destes a manutenção de suas formas de organização, línguas, crenças e tradições. Mais especificamente o artigo 210 garante às comunidades indígenas o uso das suas línguas maternas e o direito ao desenvolvimento de processos próprios de aprendizagem. Obedecendo e seguindo tal posição do Estado é que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante a oferta de uma educação escolar intercultural e bilíngue. Outra importante conquista foi a da criação do Decreto nº26/91 que encarrega o MEC a coordenação da Educação

8 Summer Institute of Linguistics (SIL), uma missão evangélica americana criada na década de 1930 no México e se expandiu para a América Latina através de alianças com intelectuais latino-americanos. O SIL é especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas.

9 O CIMI é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criado em 1972. Desde sua criação, segundo o Conselho, o "CIMI procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural".

Escolar Indígena em acordo com as secretarias nacionais educação assistidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Em “O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro” Daniel Munduruku (2012), antropólogo e educador indígena, trata sobre a importância do movimento que se iniciou a partir dos anos 70 no Brasil, em um contexto de regimes ditatoriais e política indigenista, em prol a mudança dos rumos do processo civilizatório em curso. Através da mobilização das comunidades envolvidas e antropólogos, historiadores e sociólogos, avanços são conquistados e, mesmo o Movimento Indígena não ter sido alvo de atenção dos estudiosos dos movimentos sociais, a mobilização em prol a luta dos direitos indígenas faz-se enquanto de extrema importância na história dos movimentos populares no Brasil, assim como continua sendo, considerando o grande ataque que vem sofrendo a cada novo governo.

É possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, entre outras), mas também a aprovação de leis que entendem que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais querer desqualificá-las, mas sim aceitá-las como sociedades diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional. Nesta direção está tanto o artigo 231 da Constituição Federal – uma das grandes conquistas do Movimento Indígena da década de 1980 – quanto recentemente aprovada lei n. 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” - uma conquista orquestrada pelo Movimento Indígena dos anos 2000 - , numa clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e também do caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro. (MUNDURUKU, 2012, p.224)

Em suma, os Movimentos Indígena e parcerias diversas, na luta ao acesso à educação estão pautados principalmente sobre a autonomia das populações indígenas nos processos educativos, para que essas possam desenvolver suas áreas de acordo com seus interesses. A luta pela educação indígena se baseia mais no acesso às escolas exclusivas indígenas, entendendo estas como espaços de reivindicação primordial, o que reflete na conquista como o direito a educação diferenciada na Constituição de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas em setembro de 1999, e a regulamentação da Educação Indígena no

Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Entretanto, também se considera enquanto problemática a visão que se cria no imaginário social sobre o indígena no cenário brasileiro atual dentro dos espaços educativos diversos. “A lei 11.645/2008 surge nesse contexto, em que os povos indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades, mais verdadeiras, como costumam dizer”. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p.58).

Segundo Munduruku (2000):

Aprendemos nos livros que o “índio” vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel relevante na sociedade contemporânea. Ou seja: apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita, negando portanto seus traços culturais. Isso induzia o educando a considerar positiva a conquista e o extermínio do índio pelo colonizador. Além disso, nesses livros não se apresentam a diversidade cultural e linguística dos povos autóctones, passando a imagem de uma igualdade fictícia. (MUNDURUKU, 2000, p.15).

Desta forma, não temos como desassociar a luta das populações indígenas por educação sem relacionar a reivindicação dos direitos indígenas e as demandas que as comunidades apresentam, a luta pela conquista da multiculturalidade nas escolas indígenas e nas escolas não-indígenas. Os espaços e demandas atendidas no campo da educação não foi cedido com facilidade pelas burocracias estatais, e mesmo com a conquista desta como direito das populações indígenas, ainda se discute formas de melhorar esses espaços que todavia conservam ações colonialistas da forma com a qual a educação colonizadora foi e ainda é imposta.

Sendo assim, podemos entender duas frentes, complementares, no tocante as reivindicações das populações indígena na educação, segundo levantado. Uma delas se refere a busca por espaços de ensino, através da educação diferenciada nos contextos educativos indígenas, que se enquadra na legislação enquanto Educação Indígena. A outra refere-se a incorporação dos conteúdos sobre a discussão da História e Cultura Indígena, conquistada pela Lei 11.645/08, sendo posterior e complementar a conquista da mencionada Lei 10.639/03, o que será apresentado na sessão que segue.

2.2.3 Políticas Públicas Educacionais no que Tange as Relações Étnico-Raciais: As Leis 10.639/03 e 11.645/08

As mencionadas políticas públicas educacionais voltadas a promoção da igualdade racial, são resultados de um processo histórico de reivindicações, como pontuado, sendo estas um resultado da pressão popular no entendimento da situação da desigualdade racial em que o Brasil historicamente carrega. Pela pressão para o reconhecimento através das reivindicações, o Governo Federal, complementando a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovou a Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003, assim como a Lei 11.645 em 10 de março de 2008.

As leis, no entanto, são voltadas pontualmente ao que se refere a discussão dos conteúdos pedagógicos nos contextos educativos institucionais, questionando-os na tentativa de atuar no rompimento no que se refere as visões estereotipada das populações negra e indígena, distorcida em relação a suas histórias e organizações e omissa no tocante a contribuição dessas populações na construção da sociedade brasileira. Outro ponto que as leis discutem é a valorização dos estudantes negro e indígena, a fim de que estes se encontrem representados e identificados histórica e culturalmente.

Segue as leis assim como se apresentam publicadas:

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º—A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º—O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º—Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º—(VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º—Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008



Presidência da República
Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº-10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ
Fernando Haddad

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

Através da busca de um melhor entendimento sobre as implicações dessas leis, Allan da Rosa em “Pedagogia, autonomia e mocambagem” (2013), convida ao leitor crítico a atentar sobre as atuais formas de atuação através das práticas educativas provenientes das políticas públicas, pontualmente a Lei 10.639/03, alertando sobre a importância de considerar a aplicabilidade através das imposições.

É momento de chegada, municiado e ajardinado por inúmeras formas de resistência e de enunciação. A instituição educacional, desde suas instâncias superiores até as salas de aula, teve dilatada a sua recepção, mesmo que obrigada. E aí, na imposição, um problema: se robótico “cumprimento de ordens”, a abordagem tender a ser estereotipante, superficial ou tutelante, o enfoque descai ao míope ou ao absolutamente leigo, que por vezes chega inserido como convidado alienígena e malquisto, mesmo que advindo por leis com a Lei 10.639/03, que assume a existência de desigualdades na representação (e apresentação) da cultura afro-brasileira na escola. Tais abordagens seguem o padrão em suas formas e meio, atrofiando a sensibilidade e o aporte na escola de uma rica cultura de alternativas ao pensar e ao proceder. (ROSA, 2013,p.110)

Entretanto, entende-se que os câmbios se apresentam a longo prazo, e as ferramentas institucionais muitas vezes se apresentam enquanto limitadas quando não trabalhadas e desenvolvidas com comprometimento, principalmente no que se relaciona a atuação do estado, considerando o contexto e objetivo segundo as reivindicações que as deram origem. Pontuo essa questão entendendo que para o desenvolvimento de uma política educativa de forma a proporcionar mudanças consideráveis no contexto institucionalizado faz-se necessário o tratamento das ferramentas de aplicabilidade dessas políticas que correspondam a realidade concreta do contexto educacional brasileiro e a estrutura organizacional das instituições escolares,

A obrigatoriedade, não significa a implementação e a efetivação, pois há nesse processo elementos complexos que incidem sobre a viabilidade das transformações necessárias com a criação da lei, como a formação do professor de qualidade, a existência de material didático, a estrutura das escolas da rede pública e privada de ensino, a assessoria pedagógica disponibilizada pelas redes, etc. (COMAR; RUARO, 2010, p.5)

De todas as formas, essas ações apresentam um avanço no sentido do levantamento dessas discussões em sala de aula, na tentativa de quebra de silenciamentos construídos institucionalmente.

3. ESTUDO DE CASO: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DO NÚCLEO REGIONAL DE FOZ DO IGUAÇU

3.1 DEFINIÇÕES E DESCRIÇÕES SOBRE O TRABALHO DE CAMPO

3.1.1 Aproximação Ao(s) Campo(s)

Me colocando enquanto estudiosa nesse contexto, creio importante defender primeiramente meu relacionamento e entendimento para com a pesquisa aqui proposta, assim como minha relação de pertencimento com a cidade de Foz enquanto iguaçuense. Indissociável a essas premissas, vou construindo em paralelo, a partir de minha experiência e perspectiva, entendimentos sobre as formas com as quais a cidade foi se relacionando com a universidade a qual me inseri, o que me faz refletir de maneira micro as relações dos macros processos entre Universidade-Comunidade.

El campo es siempre, inevitablemente, un recorte, y ese recorte es consecuencia de decisiones guiadas por el interés y el desinterés, es decir, por aquello que nos interesa porque subsidia el camino hacia las metas de nuestro proyecto histórico como sujetos sociales y, al mismo tiempo, sujetos de la actividad disciplinar. Estoy diciendo aquí que toda elección teórica es política, y ninguna elude esta condición, mientras que la neutralidad de la indagación es indispensable una vez que se ha elegido que diseña la indagación. La elección teórica está determinada por los intereses propios de las metas históricas que persigue el investigador y será siempre, por esto mismo, una elección teórico-política que precede a la investigación misma, esta, sí, pautada por la objetividad. (SEGATO, 2015, p. 15)

Os campos assim se apresentam de forma diversa, dos campos-espacos da universidade ao da pesquisa etnográfica, aos campos-simbólicos-políticos do processo de construção identitária ao posicionamento frente a esses espacos. Nasci e cresci em Foz, onde o acesso à universidade não se fazia presente no meu cotidiano, assim como de minha família. Através do colégio público ao qual estudava fui selecionada para um cursinho pré-vestibular na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sendo que apenas desta forma tive acesso ao que significava

universidade e as estratégias de ingresso nesta, considerando que não havia tido conhecimento antes desse contato. Através da política de cotas socioeconômica que a Unila no ano de 2011 aplicava, pude elevar minha nota e ser chamada para o curso de Letras-expressões linguísticas e literárias em quarta chamada, reoptando por Antropologia em 2012. O que gostaria de expor com essa descrição é que o conhecimento sobre o ensino superior, assim como seu acesso propriamente dito, é restrito e exclusivo a uma pequena parcela da cidade e região. Através de minha experiência posso afirmar isso, sendo que em meu entorno familiar o que se relacionava ao ensino superior era quase que inexistente. A minha geração pouco a pouco foi conquistando esses espaços, o que se deu também por questões de oportunidades através das políticas públicas na educação. Entretanto, meus familiares que obtiverem acesso ao ensino superior não lograram o ingresso em uma universidade pública até o ano de 2015. Sou a única mulher de toda minha família, e isso incluiu um grupo de mais ou menos 50 pessoas, que teve acesso ao ensino superior público presencial até então. Minha relação com universidade se deu a partir desse parâmetro e o modo com o qual construí meu entendimento em relação aos impactos das políticas públicas relacionado a universidade faz-se presente a partir desse entendimento de minha experiência.

O modo com o qual a universidade se relaciona com a comunidade de Foz impacta de maneira considerável o entorno e seu desenvolvimento social-econômico. Sendo esta deficitária nessa relação, através de uma compreensão crítica sobre os fundamentos empregados pela educação superior em nosso contexto atual, consideram de forma não-priorizada o desenvolvimento comunitário regional, entendendo que a universidade não apenas trata de forma descuidada no que diz respeito a popularização do conhecimento ligado aos estudos acadêmicos, mas sobretudo obedece a uma lógica de exclusividade. Minha escolha em estudar educação a partir da perspectiva dos estudos da antropologia se deu principalmente para poder entender melhor essa relação entre educação e comunidade.

Ao ingressar na Universidade, compreendendo este ao longo de minha graduação como um espaço reprodutor das exclusividades produtivas, comecei a me questionar enquanto sujeito nesse espaço que me era estranho. O mesmo aconteceu quando ingressei na pesquisa das relações étnico-raciais, a qual resultou nesse trabalho de conclusão. A concepção desde o ponto de enunciação ao qual partimos é primordial para nosso entendimento enquanto partícipes da

produção de que se pretende. A prática da intelectualidade foi e é exclusiva. Desde os primeiros passos para a contribuição e inserção nesse espaço deveríamos nos situar frente a essa exclusividade, considerando os privilégios e não privilégios que nos referenciam sob essa estrutura que nos é externa. Ao tratar sobre as questões que permeiam os estudos das relações étnico-raciais no Brasil deveríamos nos colocarmos a todo o momento na pirâmide dos privilégios, que por ser estrutural nos rege e nos regula socialmente. Situo-me assim nesse trabalho meu sujeito mulher, pobre e de pele clara branca. Sendo assim, meu ponto de enunciação aqui pretende ser situado dentro deste entendimento, colocando-me enquanto limitada no tocante a determinadas questões, as quais não tenho propriedade e tampouco a vivência para poder discorrer sobre. Também me situo dentro de uma não-homogeneidade, ou seja, a posição de me compreender enquanto mulher socialmente branca, essa sobretudo política, vai de encontro com o entendimento sobre as relações raciais as quais nos são submetidas dentro deste contexto em específico. Acredito que mesmo contendo traços e marcas que nos situam enquanto não-homogêneos em nossa composição identitária étnico-racial, faz-se necessário compreendermos a ideia e/ou categoria raça enquanto um construto social e contextual, como já citado neste trabalho. A discussão política sobre as categorias raciais nos permite rediscuti-la mas não nos permite excluir o processo histórico de utilização destas. Ou seja, devemos nos compreender dentro da pirâmide de privilégios raciais no entendimento de nossa identidade, assumindo nossos privilégios para que assim possamos trabalhar em prol a um possível letramento racial¹⁰ a partir do que nos foi e é estabelecido. Trabalhar com as questões raciais exige das pessoas brancas um posicionamento crítico e político para não reproduzirem discursos colonizadores de uma supremacia branca através de enunciações descontextualizadas.

No decorrer da graduação, ao cursar uma disciplina optativa sobre relações étnico-raciais e educação¹¹, comecei a ter mais contato com a temática das relações étnico-raciais e com as

10 O conceito de Letramento Racial foi desenvolvido primeiramente pela socióloga norte-americana France Winddance Twine como *Racial Literacy*, que corresponde a uma forma de responder individualmente as tensões raciais, buscando no próprio indivíduo o entendimento das tensões raciais presente nos contextos específicos e o letramento racial através da reeducação de suas práticas no tocante a essa questão. Para mais informações buscar por “A white side of black Britain: The concept of racial literacy”, de France Winddance Twine.

11 A disciplina intitulada Relações étnico-raciais na educação foi desenvolvida como uma proposta de disciplina nova no curso de Antropologia da Unila, realizada no ano de 2014 e ministrada pela professora Angela Maria de Souza e pelo professor Spensy Pimentel. Ambos se encontram na pesquisa relacionada as relações étnico-raciais e educação.

ações que são desenvolvidas na cidade de Foz no tocante essa questão. Como proposta de trabalho final da disciplina tivemos que desenvolver atividades em colégios da região. Uma dessas atividades consistia em fazer um levantamento bibliográfico de livros que tratassem das relações étnico-raciais na biblioteca de um colégio específico. Nessa atividade constatamos a existência de um material escasso e a baixa busca desses materiais pelos estudantes do colégio, sendo que a maioria do material que encontrava disponível na biblioteca nunca havia nem sido retirado da sala dos fundos. Outra atividade consistia em propor um trabalho que estivesse relacionado a temática das relações étnico-raciais e aplicá-lo no determinado colégio. Ao propor o trabalho ao colégio, com o grupo que fazia parte, fomos encaminhados a uma pessoa que estava relacionada às Equipes Multidisciplinares (E.M) do colégio. Com o levantamento bibliográfico pronto, questionamos essa pessoa sobre a seleção e utilização dos materiais trabalhados nas atividades desenvolvidas pela E.M, sendo que no exercício do levantamento bibliográfico não encontramos muito material didático, tampouco literário. Ela então nos contou sobre a busca quase que inexistente dos livros disponíveis na biblioteca, sendo que a E.M a qual fazia parte optava principalmente pelo uso dos materiais disponíveis na internet.

Em outra situação, em viagem ao Leste do Paraná, promovida pelo próprio curso de formação de professores aqui estudado, obtive um contato mais próximo com alguns professores que trabalhavam nos colégios de Foz e região, que desenvolveram e desenvolvem atividades junto as E.M. A viagem tinha como objetivo visitar o Museu de Antropologia e Arqueologia de Paranaguá e o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. Em conversa com alguns professores nessa viagem, acompanhando as discussões ao longo do caminho, tive acesso a relatos sobre algumas necessidades que estes professores encontravam no desenvolvimento das atividades, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento e a formação dos professores. Nessa ocasião, esses professores exigiam uma maior presença e apoio de nós estudantes para contribuir com o trabalho que havia se iniciado no curso ofertado aos professores.

Por conta desse contato que tive ao longo da disciplina e da viagem, me interessei por desenvolver a pesquisa aqui proposta, tendo em vista a necessidade de aproximação da universidade com as instituições de ensino de base, onde uma deveria contribuir com a outra, em

uma relação retroalimentar. Sabemos que essa relação não é muito priorizada de fato e de forma efetiva pelas universidades no Brasil, considerando a precarização das instituições públicas de ensino. A partir de então comecei a desenvolver interesse de trabalhar com as relações étnico-raciais na educação a partir desses agentes em especial, entendendo que estão passando por um processo de câmbios consideráveis no tocante a discussão curricular sobre o tema étnico-racial, levantada pelas políticas públicas educacionais nacionais e estaduais a partir da pressão dos movimentos sociais, que fazem com que esses tenham um contato de forma institucionalizada com a responsabilidade de aplicação no cotidiano escolar.

3.1.2 Definições Teórico Políticas da Investigação

Sejam quais forem os interesses, a posição que o investigador adquire está relacionado a interesses específicos e construídos dentro do entendimento científico-disciplinar. A antropologia por demanda, como desenvolve Rita Segato, é resultado de uma postura teórico-política, sendo esta uma prática disciplinar associada e entrelaçada com a perspectiva de discussão sobre a colonialidade.

Lo que propongo es que nuestro antiguo “objeto” clásico sea hoy el que no interpele, nos diga quién somos y que espera de nosotros, y nos demande el uso de nuestra “caja de herramientas” para responder sus preguntas y contribuir con su proyecto histórico. Es por esa disponibilidad para con la solicitud de comunidades y pueblos que esta práctica disciplinar es también una antropología litigante, al servicio, interpelada. Su caja de herramientas, el oficio de etnógrafo, sirven para darles uso en la búsqueda de respuestas que activamente nos solicitan aquellos que hemos construido como nuestros “nativos”, interpretaciones y datos que necesitan para diseñar sus proyectos y, especialmente, vocabularios para la construcción de retóricas que sustenten sus metas históricas de continuidad de su inserción en el mundo como pueblos y comunidades, con soberanía y relativa autonomía alimentaria, mercados locales y regionales, y un cosmos propio-aun cuando, como afirmo en el capítulo sobre género y colonialidad, vivimos en un entre-mundos, el tejido comunitario se encuentre rasgado y la vida transcurra en forma de jirones de comunidad. (SEGATO, 2015, p.14)

A proposta de uma antropologia por demanda não é nova, assim como seus questionamentos, as quais se apresentam em relação a tentativas de desnaturalizar a relação entre

sujeito e “objeto” de investigação. A própria utilização do termo objeto para designar a posição dos sujeitos investigados revela a relação assimétrica e hierárquica historicamente construída pelas pesquisas científicas, tomada das ciências naturais e aplicada nas ciências humanas. Estende-se assim o entendimento de outras formas de se compreender os sujeitos que contribuem e fazem parte do foco de estudos para o campo de atuação dos estudos etnográficos, sendo a prática etnográfica uma das ferramentas mais recorrentes da disciplina antropológica.

A pesquisa etnográfica começou a se destacar no campo educacional a partir da consideração e aplicação de metodologias qualitativas na pesquisa em educação. O interesse pela pesquisa etnográfica em educação partiu de pesquisadores da educação após final dos anos 70 no Brasil, e a partir desse interesse vem surgindo cada vez mais produções. Entretanto, a preocupação que levanta estudiosos da antropologia da educação, como Oliveira (2013), é que apesar de que começou a ser usada já há 50 anos, uma utilização vaga do método etnográfico por parte de pesquisadores da educação, os quais vem desenvolvendo pesquisas etnográficas sem um entendimento dos princípios básicos desta. Sobre essa questão, na tentativa de defesa a crítica apresentada, Oliveira comenta:

Não se trata de estabelecer uma “fórmula” de como aplicar a etnografia nas pesquisas em Educação, mas de reconhecer que há procedimentos recorrentes na prática etnográfica que devem ser considerados, como o processo de rotinização do trabalho de campo, que é certamente algo que ajuda substancialmente o pesquisador nessa tarefa, a leitura de outras etnografias, a revisão da literatura sobre o tema, a elaboração do seu projeto, do seu cronograma, assim como o diário de campo, que adquire certamente uma centralidade na pesquisa etnográfica. (2013, p. 174)

As preocupações expostas por antropólogos, em sua maioria, sobre os usos e sentidos que os pesquisadores da educação vem depositando sobre o método etnográfico, se apresenta de tal forma que nos põe a repensar sobre a exclusividade desse método pelos estudos antropológicos e como este é construído e entendido desde a equivocada afirmação deste método como primordial e quase único no fazer antropológico. Outra questão que nos faz refletir em relação a essas preocupações refere-se a evidenciação do distanciamento da antropologia do campo educacional e dos processos de formação docente nos cursos de pedagogia e educação. Portanto, mostra-se evidente pelo raso conhecimento que os profissionais em educação apresentam ter sobre a

pesquisa etnográfica e pelo baixo interesse de pesquisadores da antropologia por pesquisas em ambientes educativos. Como forma de comprovar esse baixo interesse mencionado, Oliveira (2015) em seu trabalho “Sobre o lugar da educação na antropologia brasileira” constrói um quadro dos programas de pós-graduação em antropologia no Brasil no ano de 2014, que tem em sua proposta a palavra ‘educação’ mencionada. O autor encontrou sete linhas de pesquisas em que educação é citado, onde essa aparece de forma bastante breve e não central. Sobre o quadro que o autor apresentou, comenta:

Como podemos perceber, das sete linhas de pesquisa indicadas, três indicam um vínculo com a questão da etnologia, o que reforça a ideia de que a presença das pesquisas educacionais na antropologia brasileira encontra-se submetidas às demandas de uma agenda de pesquisa já consolidada, que não aponta para o estabelecimento de um campo autônomo. (2015, p.47 e 48)

Apesar da pouca procura e fomento da pesquisa em educação na antropologia no Brasil, houve um crescente interesse por parte de estudiosos, resultado, em sua grande maioria, pela implementação de políticas públicas que traz consigo a discussão da diversidade nos ambientes educativos, como tento mostrar nessa investigação. Quiçá esse campo está tendendo a novas atuações no campo da antropologia, o que ainda se encontra em processo de possível implementação.

Como tratado na primeira parte deste capítulo, no que se refere aos estudos sobre educação em antropologia, esta é marcada por ausências e emergências. A predominância dos estudos étnico-raciais em antropologia e a emergência dessa temática no campo da educação exige da disciplina um posicionamento, o qual negou durante a construção de sua matriz disciplinar. Considerando que a emergência da temática étnico-racial na educação é fruto de luta e cobrança de movimentos sociais, esta por sua vez cobra da antropologia um posicionamento em uma área em que esta não está presente de maneira considerável, nos ambientes educativos. Desta forma, essa cobrança é uma demanda que emana diretamente dos movimentos sociais. Ou seja, com o advento das demandas concretas dos movimentos sociais para com as instâncias estatais, o estado por sua vez recebe convertendo-as em políticas públicas educativas, onde entra em jogo a antropologia enquanto importante disciplina no estudo, entendimento e atuação nesse processo,

tendo assim que superar suas limitações epistemológicas, o que se apresenta de certa forma em curso.

Portanto, defendo assim a antropologia nas discussões das relações étnico-raciais em educação uma antropologia por demanda, resultado de cobranças que surgiram diretamente daqueles os quais a disciplina construiu como nativos, que hoje cobra posicionamentos, mesmo que indiretamente, da antropologia.

La mejor descripción de lo que propongo es la de una antropología interpelada, solicitada, demandada por los pueblos que por un siglo le sirvieron de objeto. Esta nueva orientación conduce a participar de dos campos contenciosos, el de las luchas de los pueblos y el “movimientos de la sociedad”, como llama al espíritu de la época Aníbal Quijano en muchos de sus textos, por un lado, y el de la disputa epistémica dentro de la propia disciplina, al bregar para que sus exponentes acepten que la escena de la alteridad que estudiamos se encuentra en clave de contienda, y es ineludible hacerse cargo de ello. (SEGATO, 2015, p.14)

Estar ciente e presente nesses dois campos descritos, da atualização e acompanhamento em relação a luta com os movimentos sociais e a disputa epistêmica dentro da disciplina faz parte de um entendimento político com e para as demandas e cobranças dos povos, sendo esta uma forma de enfrentamento das populações frente as estruturas sociais dominantes e a uma imposição epistêmica das ciências como um todo. O trabalho em relações étnico-raciais conforme uma perspectiva da quebra de um entendimento e prática de educação relacionada a bases colonialistas já se faz enquanto uma ação da demanda, sendo estas exigidas pelas populações afetadas.

3.1.3 *La caja de Herramientas*: Descrição dos Procedimentos Metodológicos do Trabalho de Campo

A definição de uma metodologia a ser utilizada na pesquisa é uma das mais centrais e precisas ao longo do desenvolvimento deste. Os métodos a serem utilizados devem ir de encontro com aquilo que se propunha. Entretanto, como aponta Oscar Calavia Sáez (2013) não se trata somente de definir apenas como utiliza-se do método, mas sim de utiliza-se ou não deste, sendo o método um vetor ético da pesquisa. Desta forma, “Agir com método é enfrentar e resolver os

obstáculos que nos coloca a pesquisa e não iludi-los renunciando os requisitos que nós mesmos estabelecemos para ela” (p. 52).

Cardoso de Oliveira (1993) em “O trabalho do Antropólogo” nos traz a tona algumas reflexões sobre a utilização dos métodos em ciências sociais e como é que os *excedentes de significação*, aqueles cujo o método não alcança, é parte crucial no exercício da chamada observação participante em trabalho de campo.

(...) o método não monopoliza – como desejariam aqueles influenciados pelo cientismo – a produção de conhecimento relativo à realidade social ou cultural. Pois bem, Se existe um tipo de conhecimento que não se vale do método para ser alcançado, que conhecimento é esse? Tenho procurado mostrar, em diferentes oportunidades, que a possibilidade de domesticação da realidade pelo método encontra seus limites naquilo que Ricoeur chama *surcroît de sens* – excedente de significação. Isso quer dizer precisamente que o método, não conseguindo abrir sob seus parâmetros toda a realidade sociocultural, deixa escapar algo cujo sentido ou cuja significação esse método não está (pre)determinado a dar conta. É esse excedente de significação que somente um momento não metódico pode apreender. Em minha disciplina, esse momento não metódico pode ser facilmente ilustrado pelo exercício da “observação participante”, cujas informações dela resultantes povoam as monografias produzidas a mercê do trabalho de campo. Quero chamar a atenção para o fato de que são exatamente essas informações que agem na colagem dos dados no discurso, sejam esses dados qualitativos ou quantitativos, presentes na narrativa do antropólogo” (DE OLIVEIRA, 1993, p. 88).

Portanto, a observação participante nos brinda com muita informação, mesmo que não seja possível conhecer absolutamente toda a realidade social. Sendo assim, os métodos, estratégias, são meios pelos quais as ciências utilizam-se para alcançar determinada finalidade. Entretanto, em discussões em ciências sociais percebe-se a dinamização na utilização destes tais métodos, considerando que esses não conseguem alcançar e dar conta de toda a realidade social, sendo esse o aspecto que faz com que a pesquisa seja considerada para além de uma perspectiva positivista, respeitando a não-existência de um meio pelo qual se pode chegar a um conhecimento absoluto de uma determinada finalidade nas pesquisas, mas sim uma aproximação e interpretação daquilo que se propunha, influenciado pela própria construção da pesquisa e seus interesses.

Em campo me posicionei enquanto participe das atividades desenvolvidas, onde em alguns momentos inclusive ajudei na organização de determinadas atividades, como nas atividades voltadas as E.M na Semana da Consciência Negra da Unila, entendendo esse processo

enquanto construção de entendimentos mútuos na busca a ferramentas organizativas e de entendimento do próprio processo de aplicação das atividades no curso de formação.

O presente trabalho de campo se centrou na observação dos encontros do curso de formação de professores em relações étnico-raciais ofertado no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz Iguaçu, pela Unila. Os encontros são realizados no NRE e por vezes em outros espaços como a Unila e colégios da cidade. Os encontros que acompanhei ocorreram todos no NRE, exceto o encontro da Semana da Consciência Negra de 2015 que ocorreu na Unila, campus centro. A pesquisa vem sendo desenvolvida desde novembro de 2015 e o acompanhamento dos encontros se deu a partir apenas do segundo semestre de 2016, quando tive que mudar o foco da pesquisa para a observação do curso em si, encerrando assim em novembro de 2016. A mudança de foco se deu a partir do desenvolvimento do trabalho de campo, onde encontrei mais factível o desenvolvimento da pesquisa se focasse na observação de um espaço único, o que na proposta antiga se estendia a três colégios da cidade. Esses encontros ocorreram em média uma ou duas vezes por mês, sendo estes definidos previamente nos encontros antecedentes, obedecendo também ao calendário pré-estipulado. Importante destacar que por conta da ocupação dos estudantes secundaristas no segundo semestre de 2016 houve algumas alterações em relação aos calendários dos colégios, o que afetou no andamento das atividades das E.M, mais precisamente aqui menciono em relação aos encontros. Mesmo assim as atividades foram desenvolvidas e apresentadas na programação da Semana da Consciência Negra da Unila, no NRE no dia 23/11/2016.

Desenvolvi 4 entrevistas, 2 com participantes das E.M, Pedagoga Janaína Días e com a Professora Aline Torres, e 2 com os Docentes colaboradores da Unila, a Professora Angela Maria de Souza e o Professor Waldemir Rosa, sendo ambos professores do curso de Antropologia da UNILA. As entrevistas com a Pedagoga Janaína Días e a Professora Aline Torres foram realizadas nos colégios ao qual trabalham, Paulo Freire e Flávio Werken¹². Com a Professor Angela Maria de Souza realizamos a entrevista em sua sala na Pró-reitoria de Extensão da

12 Os colégios estaduais Paulo Freire e Flávio Werken localizam-se no grande bairro Vila C, região norte de Foz do Iguaçu. O bairro da Vila C esta localizado em uma região periférica da cidade, considerando sua distância da região central e por seu processo de construção na história de Foz, sendo este contruido e habitado pelos trabalhadores de obra, chamado barrageiros, que vieram para o município com a promessa de emprego na construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. A grande maioria dos trabalhadores vieram das mais variadas regiões do Brasil.

UNILA e com o Professor Waldemir Rosa no laboratório de Antropologia, da mesma universidade. Todas as entrevistas foram gravadas com devida autorização dos entrevistados, assim como as anotações realizadas no momento da entrevista.

A princípio a intenção era a realização de no mínimo 10 entrevistas com os participantes dos encontros, porém estas acabaram não se tornando realizando, por algumas questões que considerei importantes a serem refletidas no momento do desenvolvimento do trabalho. Uma dessas questões era a inconstância de participação dos professores nos encontros do curso de formação, onde muitos participavam em alguns momentos e de alguns encontros. Essa inconstância, do que percebi, também era questionada pelos próprios professores da E.M, sendo que estes comentavam sobre as dificuldades de participação contínua por conta dos dias da semana, carga horária e dinâmica da própria escola. De todas as formas utilizo-as aqui sendo que foi justamente por conta destas que pude ter acesso a esse entendimento em relação à participação, dentre outras importantes questões.

Foi desenvolvido também neste trabalho a análise e releitura dos documentos institucionais relacionado a homologação e aplicação das E.M, com as tabelas e os organogramas. Essas releituras dos documentos foi desenvolvida no sentido de contribuir para um melhor e mais direto entendimento do processo de aplicabilidade e as formas organizativas das E.M. Essa forma de tratamento com os documentos a princípio serviu para mim como ferramenta de minha própria compreensão do processo de criação e organização das equipes em outras instâncias. Entendi assim que a disponibilização da forma com a qual organizei meu entendimento poderia servir para o leitor compreender o processo de forma mais visual e prática.

3.2 CONHECENDO AS E.M - UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

3.2.1 Planejamento, Homologação e Organização

O pensar em estratégias alternativas de ação em relação a temática das relações étnico-raciais nos espaços educativos relaciona-se ao entorno contextual que envolve as discussões sobre maneiras formais e institucionais de aplicabilidade prática das políticas públicas no campo da

educação. Ou seja, essas ações são sustentadas e justificadas legalmente pelas consideravelmente recentes Leis, já mencionadas neste trabalho, 10.639/03 e 11.645/08. Cria-se assim estratégias regionais de aplicação efetiva, como no caso do estado do Paraná, que se enquadra enquanto formas de organização estadual que obedece a normas nacionais, a fim de dar funcionalidade regional a tais normativas.

Segundo Coqueiro et al (2013) no trabalho intitulado “Equipe Multidisciplinar: uma experiência da educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na rede estadual da educação básica do Paraná” foi através das demandas apresentadas que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) assume a partir de 2004 como pauta estadual as orientações em relação a educação das relações étnico-raciais.

Em agosto de 2006 o Estado do Paraná, através do Conselho Estadual de Educação pela Deliberação Nº 04/06, estabelece as Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde em seu Art. 6º faz menção as Equipes Multidisciplinares.

Em dezembro do mesmo ano a Secretaria de Estado da Educação através da Superintendência da Educação lança a Instrução Nº 017/2006 que institui a obrigatoriedade em todos os níveis de ensino da rede pública estadual o ensino da educação das relações étnico-raciais. Trata assim das funções dos estabelecimentos, dos professores, dos Núcleos Regionais de Educação e da Secretaria de Estado da Educação para com o tema tratado. Em relação as E.M pontualmente, os estabelecimentos ficam responsáveis da composição das E.M, envolvendo direção, equipe pedagógica, professores e funcionários.

Ainda segundo Coqueiro et al (2013), em 2007 é criado um espaço responsável pela implementação da Lei 10.639/03, Coordenação de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Departamento de Diversidade (DEDI), que institucionalizou em 2009 o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (NEREA) para a orientação das ações, voltadas também ao apoio no campo da educação das Comunidades Remanescentes de Quilombo do PR. Em 2010 é realizado encontros para a discussão técnica com a participação de professores, técnicos pedagógicos dos NREs e representantes do Fórum Permanente de Educação das

Relações da Diversidade Étnico-Racial - (FPEDER) para a elaboração e regulamentação das E.M, resultando na Resolução 3399/2010 GS/SEED e Instrução 010/2010- Superintendência de Educação (SUED) e SEED. A Resolução Nº 3399/2010 resolve compor Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação- NREs e Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica. A instrução Nº 010/2010 é tratado pontualmente sobre a E.M no tratamento da Educação das Relações Étnico-Raciais, agregando assim a temática Indígena após a Lei 11.645/08. Nesta instrução é pautada de forma mais detalhada a competência de cada instituição e agentes mencionados acima, desde a SEED até aos professores. Importante aqui acentuar o ponto 4 da instrução que diz sobre a oferta do curso de formação continuada de forma permanente aos profissionais da Rede Estadual de Educação do Paraná com as orientações do FPEDER-PR¹³.

A seguir apresento duas tabelas e dois organogramas desenvolvidos a partir dos documentos compilados, disponíveis no site da SEED. Organizei assim, para um melhor entendimento, a referencia da documentação em ordem cronológica para uma melhor compreensão do processo de implementação e organização destas através das E.M.

Tabela 4- LEGISLAÇÕES RELACIONADAS E REFERENTE A IMPLEMENTAÇÃO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
Resolução nº1, de 17 de junho de 2004 - CNE	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DCN - Outubro de	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

¹³ Essas informações foram levantadas do trabalho mencionado, “Equipe Multidisciplinar: uma experiência da educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na rede estadual da educação básica do Paraná” de Coqueiro et al (2013), sendo este um dos únicos trabalhos que expõe o parâmetro apresentado, considerando a especificidade das E.M no contexto brasileiro, existente apenas no estado do Paraná.

2004	Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Deliberação Nº 04/06 Estado do Paraná - Conselho Estadual de Educação	Norma Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Instrução Nº 017/2006 - dezembro de 2006- SUED	A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passa a ser obrigatória em todos os níveis e modalidade dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Educação Básica
Lei Nº 11.645, 10 de março de 2008	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”
Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera a Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, de 13 de abril de 1995, 7.347. de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2004
Resolução Nº 3399/2010 - GS/SEED , agosto de 2010	Resolve compor Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação- NREs e Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica
Instrução Nº 010/2010 - setembro de 2010	Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena

Tabela desenvolvida na pesquisa a partir das informações contidas no site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1380>

A partir de 2014 a SEED/SUED, agora também o Departamento da Diversidade (DEDI), publica Orientações anuais juntamente a Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial (CERDE) e Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI), que a partir de 2016 passou a ser Coordenação de Educação Escolar Indígena e Cigana (CEIC).

Tabela 5- ORIENTAÇÕES DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

2014	
Orientação Nª 001/2014/ DEDI/CERDE/CEEI	Composição das Equipes Multidisciplinares 2014
Orientação Nª 002/2014/ DEDI/CERDE/CEEI	Funcionamento e prática pedagógica das Equipe Multidisciplinares 2014
Orientação Nª 003/2014/ DEDI/CERDE/CEEI	Cronograma especial para homologação e regulamentação de atendimento às especificidades na composição das Equipes Multidisciplinares- EM, dos Estabelecimentos de Ensino que não homologaram no prazo, conforme Orientação Nª 001/2014/ DEDI/CERDE/CEEI
2015	
Orientação Nª 001/2015/ DEDI/CERDE/CEEI	Composição das Equipes Multidisciplinares - EM 2015
Orientação Nª 002/2015/ DEDI/CERDE/CEEI	Proposta pedagógica e funcionamento para as Equipes Multidisciplinares 2015
2016	
Orientação Nª 001/2016/ DEDI/CERDE/CEIC	Normatiza a composição das Equipes Multidisciplinares- EM 2016 nos Estabelecimento de Ensino da Rede Estadual de Educação, Escolas Conveniadas, Núcleos Regionais de Educação- NRE e Secretaria de Estado da Educação - SEED-PR
Orientação Nª 002/2016/ DEDI/CERDE/CEIC	Orienta sobre a proposta pedagógica e funcionamento das Equipes Multidisciplinares - EM 2016 nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação, Escolas Conveniadas, Núcleos Regionais de Educação - NRE e Secretaria de Estado da Educação- SEED-PR
Orientação Nª 003/2016/ DEDI/CERDE/CEIC	Orienta sobre composição das Equipes Multidisciplinares- EM 2016 nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação, Escolas Conveniada, Núcleos Regionais de Educação- NRE e Secretaria de Estado da Educação- SEED-PR

Tabela desenvolvida na pesquisa a partir das informações contidas no site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1380>

Tendo como base a ORIENTAÇÃO Nº 001/2016 - DEDI/CERDE/CEIC, entende-se enquanto organização, competência e composição das E.M da SEED, NRE e Estabelecimentos de Ensino:

Fig 3 - Organização das Equipes Multidisciplinares

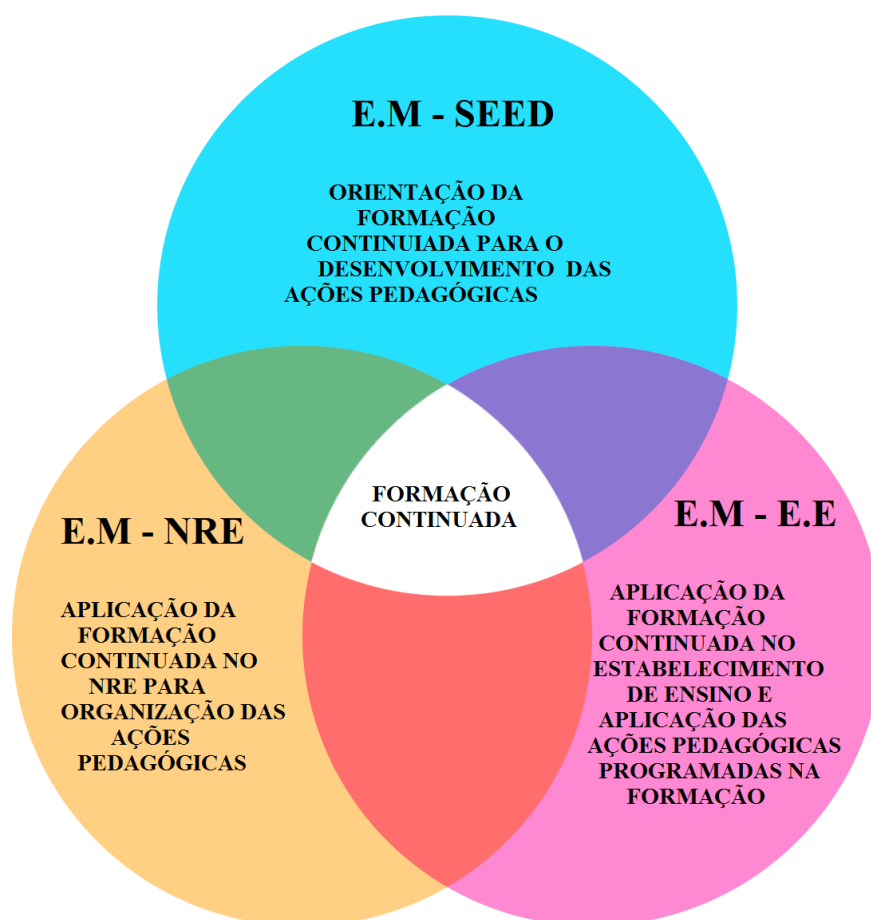
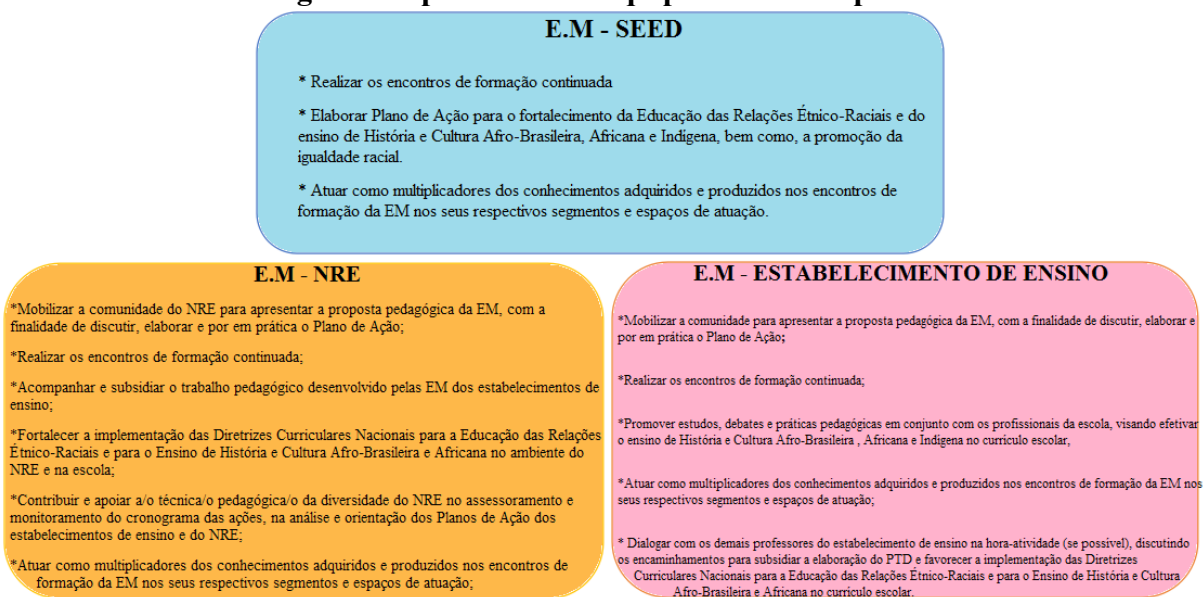
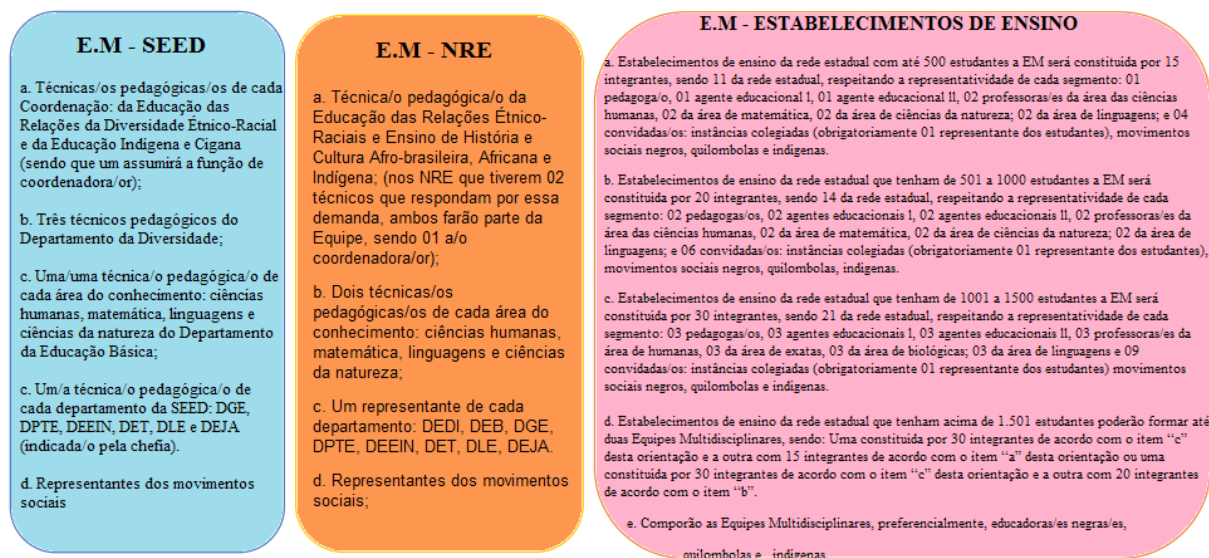


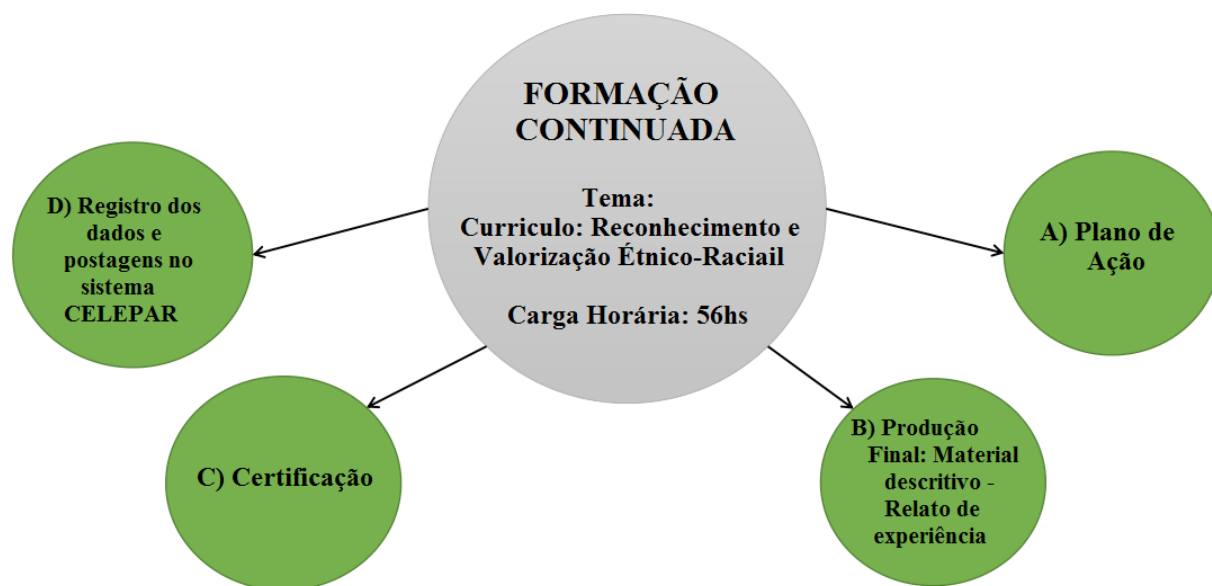
Fig 4 -Competência das Equipes Multidisciplinares**Fig 5 - Composição das Equipes Multidisciplinares**

Considerando a organização apresentada através das tabelas da legislação, que fundamentam a política educativa das E.M, e através dos organogramas, que mostram de forma simplificada a organização das E.M, na seguinte sessão se apresentará como funciona o curso de formação continuada em Foz do Iguaçu.

3.2.2 As E.M em Foz do Iguaçu - O Curso de Formação Continuada ao Contato com a Unila

A formação continuada caracteriza-se como ferramenta do desenvolvimento das ações pedagógicas através da oferta de aportes teóricos-metodológicos para o aprimoramento do trabalho docente, fundamentando e aprofundando os conhecimentos educacionais sobre as relações étnico-raciais para a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Os conteúdos disciplinares devem se apresentar de maneira entrelaçada com as ações pedagógicas visando o reconhecimento, valorização e promoção da igualdade racial. Sendo assim, a formação continuada busca uma ampliação e melhora no diálogo com e entre os professores, gestores, pedagogos, agentes educacionais, estudantes e comunidade com o objetivo de criar esse diálogo de maneira conjunta. Para tal são desenvolvidas atividades segundo o cronograma estabelecido pela SEED nas orientações anuais.

Formação Continuada das Equipes Multidisciplinares conforme ORIENTAÇÃO Nº 002/2016 – DEDI/CERDE/CEIC



● A) PLANO DE AÇÃO

O Plano de Ação deve apresentar:

- Práticas didático-pedagógicas que relacionem o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas disciplinas curriculares;
- Ação Mobilizadora de Reconhecimento e Valorização Étnico-Racial e de Promoção de Igualdade Racial garantindo a participação e atuação dos Agentes Educacionais e Estudantes integrantes da EM;
- Seminário na Semana da Consciência Negra.

● B) PRODUÇÃO FINAL: MATERIAL DESCRITIVO - RELATIVO A EXPERIÊNCIA

A produção a ser apresentada como conclusão das atividades da EM 2016, deverá ser organizada a partir dos itens a seguir:

- Identificação do estabelecimento de ensino e Equipe Multidisciplinar;
- Relato das práticas pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, da Ação Mobilizadora e das ações de Promoção de Igualdade Racial desenvolvidas no ambiente escolar;
- Avaliação das atividades (potencialidades, fragilidades e novos encaminhamentos) realizadas ao longo do ano letivo;
- Referências.

● C) CERTIFICAÇÃO

Conforme orientações da Diretoria de Formação dos Profissionais e Tecnologia

Educacionais/Coordenação de Formação Continuada serão certificados os inscritos no SICAPE¹⁴, com 100 % de frequência.

- Os convidados deverão solicitar no Núcleo Regional de Educação a impressão do certificado.
- Os estudantes receberão declaração de participação.
- D) REGISTRO DOS DADOS E POSTAGENS NO SISTEMA CELEPAR¹⁵
 - Os dados de identificação do estabelecimento e dos integrantes serão registrados no Sistema CELEPAR apenas no primeiro, segundo e sexto encontro. Para as EM dos estabelecimentos de ensino e NRE a postagem do Plano de ação ocorrerá no segundo encontro e a Produção Final: Memorial Descritivo – Relato de Experiência no sexto encontro.
 - Para a Equipe da SEED a postagem do Plano de Ação ocorrerá no terceiro encontro e a Produção final: Memorial Descritivo – Relato de Experiência no oitavo encontro

As informações acima segundo a Orientação N° 002/2016 constam de maneira a organizar a proposta pedagógica e o funcionamento das E.M. As seguintes normativas servem como forma de orientar as práticas desta instância, entretanto, ela não ocorre tal como apresentada e orientada, considerando várias questões que partem tanto de instancias maiores quanto de instâncias menores.

Em Foz do Iguaçu a formação continuada atualmente é desenvolvida de forma conjunta com a Unila, através de um Projeto de Extensão para formação de professores, sendo esta relação

14 SICAPE é o Sistema de Capacitação da Educação, desenvolvido pela CELEPAR, implementado em 2003. Através desse sistema é que os NREs inscrevem os profissionais da educação no curso de formação continuada desenvolvidos no estado do Paraná.

15 O CELEPAR é o sistema de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná. Os planos de ações são registrados nesse sistema, que é utilizado pela SEED.

construída a partir de um histórico de demandas da própria comunidade para com a Universidade, assim como o NRE. Em entrevista com a Professora Angela Maria de Souza, enquanto Pró-Reitora de Extensão da Unila e uma das Coordenadoras da formação continuada a partir da Unila, contou sobre a trajetória dessa relação entre Unila-Comunidade-NRE.

No ano de 2012 nós realizamos no mês de novembro a Semana da Consciência Negra. Na Semana teve uma reportagem num meio de comunicação local, e algumas pessoas ao verem a reportagem se atentaram para a questão da implementação da Lei 10.639.[...] No mês de dezembro várias dessas pessoas nos procuraram, eram representantes de religiões afro-brasileiras, representantes de algumas escolas públicas, municipais e estaduais e de movimentos sociais variados [...] Qual era a questão que eles traziam: Existe a Lei 10.639 [...] e como a universidade está trabalhando com esta questão? mas no sentido de solicitar o encaminhamento prático mesmo, para que a Lei pudesse ser implementada. Porque o que eles alegavam era que ou a lei não estava sendo considerada, ou quando era levada em consideração era de forma bastante estereotipada, do tipo chamar a roda de capoeira e achar que isso é a implementação da Lei. O que eles queriam é que a discussão fosse mais ampla e qualificada dentro das escolas. Da reunião que ocorreu em 21 de dezembro de 2012 um dos encaminhamentos foi que eu elaboraria uma proposta de ação. (SOUZA, 2016)

Segundo a Professora Angela até esse momento não se tinha conhecimento detalhado sobre as atividades das E.M em Foz e região pela Universidade, e esse conhecimento se deu através dessa proposta encaminhada para o NRE, junto a aqueles que demandaram essa iniciativa. A proposta consistia em uma ação conjunta de aplicabilidade diretamente nas escolas com os professores da rede pública através de seminários temáticos, chamado de Seminários Abertos. A proposta foi encaminhada em março de 2013 ao NRE de Foz, onde foi bem acolhida e com a sugestão de ser implementada através da carga horária que já existia para as E.M no trabalho com a implementação da Lei, sugestão essa desenvolvida até hoje. A partir de então foi realizado reuniões de planejamento e um cronograma de forma conjunta, que deu início as atividades no mês de agosto de 2013, sendo realizado seis seminários até o mês de novembro.

Esses seminários foram bem importantes, mas um dos resultados desses seminários foi o pouco tempo (para a discussão das temáticas). É uma crítica no sentido de que temáticas como estas são impossíveis de trabalhar com aquela carga horária. E uma sugestão colocada pelos próprios professores na reunião de avaliação final foi que deveria ser reeditado como um curso durante todo o ano.

Então em 2014 nós já realizamos na modalidade de curso e com carga horária ampliada para que se pudesse trabalhar mais detalhadamente algumas temáticas que são as temáticas previstas na própria legislação, e sempre trabalhando com as E.M. (SOUZA, 2016)

A partir de 2014 foi que o curso passou a atuar de forma contínua durante todo o ano. Foi em 2014 que houve a disponibilidade dentro do cronograma do curso para a viagem de visita ao Museo Etnográfico de Paranaguá e Curitiba, onde houve a visita também ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nesse mesmo ano a finalização do curso foi realizada com a Professora Jeruse Romão, quem publicou “A África Está em Nós - História e Cultura Afro-brasileira- Africanidades Catarinenses” (2009). Em 2015 o curso ocorreu em Matelândia, e finalizado em Foz do Iguaçu, com a presença da Professora Marcilene Garcia de Souza, quem publicou o livro “A África Está em Nós - História e Cultura Afro-brasileira- Africanidades Paranaenses” (2010). No ano de 2016 “o ponto principal foi todo o processo de estruturação e acompanhamento do Plano de Ação, trabalhado no decorrer de todo o ano. Claro, não é muito simples, não é muito fácil, mas trabalhar com esse documento é determinante” (SOUZA, 2016).

Percebe-se pela descrição da Docente Angela que a partir das demandas levantadas pelos movimentos sociais da cidade foi-se criando com o curso de formação continuada uma relação progressiva no aprimoramento das atividades de formação na preocupação com a melhor organização do próprio curso e também com o aprimoramento das discussões através de referências e presenças importantes no tocante a discussões das relações étnico-raciais na educação.

3.3 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E AS TENSÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA VISÃO DOS EDUCADORES NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os encontros do curso de formação continuada, os quais estive em trabalho de campo, se apresentou para mim enquanto observadora como espaços de intensas discussões no que diz respeito as tensões presentes nas ações pedagógicas do cotidiano das professoras e também sobre o próprio processo de formação que estão passando. Os encontros foram realizados na sede do

NRE de Foz do Iguaçu, na Rua Quintino Bocaiúva - Centro. O NRE atende nove municípios da região oeste do Paraná, sendo estes Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu e Serranópolis do Iguaçu.

Participaram dos encontros representantes e participantes, de forma as vezes rotativa, das E.M desses municípios. Por conta da localização e maior abrangência, a maioria daqueles que participavam dos encontros pertenciam a colégios de Foz do Iguaçu. A quantidade de pessoas giravam em torno de 30 a 60, sendo estas em sua grande maioria mulheres, cerca de 80%. Importante destacar que o curso desenvolvido na sede do NRE faz parte de um dos processos da formação continuada que também é desenvolvido a partir de reuniões nos estabelecimentos de ensino, como já mencionado. A metodologia dos encontros baseava-se na proposta deste, sendo estas de 1) formação com especialistas docentes, entre outros, com conhecimento, atuação e estudos na área das relações étnico-raciais e demais assuntos que se relacionam ao tema; 2) discussão e apresentação dos planos de ações, assim com os resultados das ações, as quais fazem parte do memorial descritivo e 3) O retorno do que foi trabalho nos encontros através da atuação pedagógica nas escolas, sendo esta a finalidade do curso de formação.

Através do acompanhamento das atividades pontuarei aqui as principais discussões que para mim mais se destacaram e que mais se faziam recorrentes. A intenção para com este trabalho de observação não se pautou em pontuar as discussões de forma a “avaliar” as atividades, mas sim de elencar as principais problemáticas por eles próprios levantadas, assim como as sugestões propostas e ações desenvolvidas.

Em consonância com as discussões de autores que teorizam sobre o espaço educacional, as relações étnico-raciais na educação e o fazer pedagógico, trago os principais focos de discussões que me chamaram a atenção a partir da experiência do campo e das entrevistas realizadas, para que assim possamos estabelecer uma linha de ideias sobre as experiências profissionais dentro deste espaço. Elenco desta forma as contribuições dos diferentes sujeitos que fazem parte do curso de formação continuada através de quatro tópicos, sendo estas: Problemáticas Expostas; Sugestões Propostas; Conquistas e Obstáculos das E.M e o Curso de Formação Continuada; e Possíveis Caminhos a Antropologia da Educação a Partir da Experiência do Curso de Formação Continuada das E.M

3.3.1 Das Problemáticas Expostas

A formação em grupo enquanto um processo de constante troca de experiências e conhecimentos possibilita que os sujeitos que as compõem se expressem de forma compartilhada as críticas, dúvidas e inquietações no que se refere a este. Esse meio de compartilhamento se apresenta enquanto uma abertura a discussões a partir da vivência cotidiana da aplicabilidade das políticas públicas educativas em questão. Sendo assim, as problemáticas levantadas e expostas durante o curso de formação a partir dessas vivências e experiências são de extrema importância no pensar sobre a aplicabilidade dessas políticas públicas assim como seus impactos e continuidade, preservando o propósito destas para com esse espaço. Nos encontros observados as problemáticas muitas vezes se apresentavam quando se havia abertura para determinada discussão, quando através de alguma experiência exposta sobre situações específicas estas acabavam, no compartilhamento, se fazendo enquanto situações rotineiras em outros contextos e experiências, segundo o que era complementado e compartilhado pelos demais professores.

Pontuarei assim a seguir as problemáticas levantadas no curso de formação continuada, diferenciando-as quanto ao curso de formação e quanto ao fazer pedagógico no cotidiano escolar.

Quanto ao curso de formação

As problemáticas expostas em relação a esse ponto em específico refere-se as inquietações que surgiram a partir dos sujeitos participantes do curso ao longo dos encontros observados. Muitas destas problemáticas se relacionam a maneira com a qual os distintos sujeitos percebiam esta a partir de suas perspectivas contextuais, sendo que muitas vezes quando se fazia presente alguma pessoa que representava as E.M em outras escalas, seja estas regionais e estaduais, estas eram de certa forma “cobradas” pelos demais professores a fim de obterem algum tipo de resposta as problemáticas que se apresentavam de maneira rotineira no que se relaciona o funcionamento do curso.

- Plano de ação

1. Burocracia no plano de ação: A essa questão levantada, a problemática se pautava em relação a burocracia com as formalidades da plataforma de comunicação entre os âmbitos regionais e estaduais. Segundo o que foi exposto em algumas falas, essas formalidades muitas vezes complicavam e atrasavam as atividades pedagógicas. Essas burocracias, como colocada, são entendidas enquanto parte do processo de catalogação das atividades desenvolvidas no curso com a finalidade de formalizar os procedimentos que compõem o processo pedagógico, mas muitas vezes estes percebiam que determinadas cobranças acabavam por “atrapalhar” e ou atrasar as atividades.
2. Descrição do processo das atividades programáticas: uma das análises sobre os planos de ações apresentados refere-se a apresentação do processo detalhado das propostas de atividades, ou seja, as formas com as quais serão desenvolvidas as atividades programadas. A pouca explicação sobre o processo acaba por dificultar o entendimento da atividade na avaliação do plano de ação. O maior detalhamento também se faz necessário para a compilação das atividades de maneira que estas possam servir de base e exemplo para outros planos de ações futuros.

- Carga horária

1. Reorganização: Foi discutido a questão do repensar a carga horária dos coordenadores e participantes a fim de questionar a diferença de trabalho e dedicação que cada qual desempenha. Alguns coordenadores expressaram sentimentos de sobrecarga de atividades por conta de suas situações enquanto coordenadores, sendo estes mais exigidos, de certa forma, com as atividades desenvolvidas no curso.
2. Remuneração: uma das questões que se fazia presente de forma recorrente tanto nas falas dos professores quanto dos demais colaboradores era o tema da remuneração dos professores

participantes das E.M, considerando o tempo de trabalho “extra” que estavam recebendo. A discussão girava em torno da possibilidade de que os professores envolvidos pudessem receber um percentual salarial por conta das horas-atividades que desenvolviam a mais fazendo parte das E.M. O posicionamento das instâncias maiores, estaduais, não se apresentava enquanto positiva a essa questão, considerando a dificuldade para discutir tal tema em determinados espaços de cobranças estaduais, mas entendiam e se mostravam de maneira aberta a trabalhar essa questão.

- Memorial descritivo

1. Sobre o memorial descritivo, aos que participavam dos encontros de forma mais contínua expuseram a importância de fazer parte do memorial a pontuação dos professores que não trabalharam de forma a corresponder a carga horária mínima dos encontros, assim como aos que nem se quer colaborava na organização das atividades, sejam estas cotidianas ou comemorativas.
2. Processo contínuo: Foi criticada a qual foram desenvolvidos os memoriais no sentido de não apresentarem uma avaliação constante das atividades planejadas, sendo que nestas deveriam constar o começo, meio e fim das atividades junto as avaliações de cada processo. Este ponto se faz importante compreendendo que, segundo o que foi discutido, o memorial serve enquanto uma importante ferramenta de análise e avaliação das atividades em outras instâncias e quanto maior o detalhamento deste melhor será a forma com a qual será avaliada as atividades, aumentando também consideravelmente as oportunidades de transmissão das experiências positivas.

- Participação dos demais profissionais presentes na escola

Preferencia aos que não participaram: o que se levantou nesse ponto é a questão da rotatividade dos professores no desenvolvimento das atividades das E.M e conseqüentemente a participação

na formação. Acreditam que a rotatividade é importante para que outros professores possam ter acesso ao curso, considerando que ainda há um grande número de professores desinteressados a trabalhar com as questões étnico-raciais em sala de aula e desta forma a participação na E.M seria uma oportunidade de aproximação com o tema.

- Aplicabilidade- relação com as demais instâncias

1. A não proporcionalidade de ferramentas pelo Estado: Esse ponto foi discutido a partir do entendimento que professores tiveram sobre a maneira com a qual o estado, através da secretaria de educação estadual, vem tratando a cobrança da aplicabilidade das políticas públicas de educação, no que se refere as Leis 10.639 e 11.645, sem que este possibilite ferramentas mais concisas para um real comprometimento. Essa questão fica mais entendível ao tratar da carga horária, da certificação e da remuneração.
2. Vagas no curso: A delimitação das vagas gerava bastante opiniões distintas, considerando que muitas escolas as viam enquanto poucas por conta da grande procura em participação das E.M, enquanto outras colocavam enquanto suficiente justamente por conta da pouca procura na participação. A diferenciação da oferta-busca das vagas sempre variou de contexto para contexto, escola para escola, entendendo que cada contexto-escola cria suas estratégias que captação e para tal faz-se necessário comprometimentos por conta da escola enquanto um todo, o que não se fazia como realidade em todos os contextos.

- Organização da formação

1. Rotatividade dos professores: A pouca rotatividade dos participantes das E.M conforme os anos foi questionada no sentido de que muitas escolas se encontravam com dificuldades de captação de professores para a participação, e desta forma a rotatividades não era executada.

2. Reuniões- importância do registro: O registro das reuniões não estava sendo realizado na maioria das escolas, o que impossibilitava o controle da formação de forma ampliadas, fora do curso no NRE.

Quanto ao fazer pedagógico do cotidiano escolar

A finalidade do curso de formação continuada enquanto um meio pelo qual prioriza-se a transmissão do conhecimento de forma conhecedora dos processos de discussão das relações étnico-raciais precisa se mostrar efetivo no fazer pedagógico do cotidiano escolar. As discussões elencadas nesse momento refere-se as situações voltadas ao trabalho diretamente na escola através da visão dos professores participantes em relação ao processo de implementação pelo qual passam diariamente em seus trabalhos. A prática do fazer pedagógico enquanto o processo principal que envolve a transmissão dos conhecimentos-aprendizados que foi-se constituindo ao decorrer do curso de formação se apresenta ainda de maneira processual segundo a experiência de cada professor. Destas experiências questiona-se práticas presente nesse procedimento de transmissão e a relação da escola como um todo com finalidade o aprimoramento das práticas e cobrança das instituições envolvidas.

● Material pedagógico

A questão do material pedagógico girava em torno ao acesso a este, que por vezes não se fazia presente de maneira considerável nos distintos contextos escolares. A recorrência dos professores consiste no acesso ao material via internet, onde se encontra materiais bastante diversos e em grande quantidade. Entretanto, o acesso ao material físico pela escola era um tema posto em questão.

● Planos pedagógicos

A composição dos planos pedagógicos era questionado pelos professores, alegando que estes não se apresentavam condizentes com a realização das atividades da E.M no sentido de ter espaços de discussão dentro do plano de desenvolvimento das atividades disciplinares voltadas as discussões das relações étnico-raciais. Sendo assim, o questionamento girava em torno de não-espços para o repasse do que recebem na formação.

- Envolvimento dos demais profissionais no fazer cotidiano da escola

1. Pouco envolvimento dos demais professores: Essa questão era bastante levantada considerando que os demais professores não apenas se envolviam pouco nas atividades, mas também ouve diversos relatos sobre a reprodução de variados estereótipos racistas por estes. Igualmente, o pouco envolvimento faziam com que estes reproduzissem de forma “natural” estereótipos pela pouca, ou nenhuma, compreensão das discussões étnico-raciais no Brasil.
2. Pouco envolvimento das direções: A posição da direção foi um tema questionado no sentido de que com o pouco envolvimento e interesse da própria direção escolar as atividades se enfraquecem e ganham pouca repercussão e cobrança dos demais profissionais presentes na escola.

- Professores despreparados

1. Tema das relações étnico-raciais nos cursos de graduação dos professores: O questionamento, e a própria análise desse questionamento, também aparecia de forma recorrente na fala dos professores. Eles expressavam a questão da quase inexistência das discussões étnico-raciais nos cursos de graduação o qual fizeram parte, nos cursos de pedagogia. Essa questão era levantada quando estes reconheciam que entre muitos era recorrente a falta de conhecimento sobre o tema justamente por conta do deficit que tiveram a partir de suas formações.

2. Tudo acaba ficando para o 20 de novembro: Essa crítica foi externalizada tanto pelos professores quanto pelos colaboradores. A compactação das atividades para uma data apenas, o 20 de novembro, era criticada sendo que alguns professores e escolas em vez de tratar do tema das relações étnico-raciais de forma recorrente durante o ano todo, cumprindo com o plano de ação proposto, era tratado apenas em datas específicas, assim como no dia do índio.

- Processo de autodeclaração

A autodeclaração sempre foi um tema debatido no sentido de representar uma grande dificuldades tanto para a escola quanto para a comunidade escolar como um todo, o que inclui os pais nesse processo. Pela autodeclaração dos filhos partirem dos pais, e sendo os pais não alvos diretamente das discussões étnico-raciais transmitidas aos estudantes através das E.M, uma das grandes questões era de como trabalhar com toda a comunidade escolar essas questões, fazendo assim com que o processo de autodeclaração chegasse mais próximo a um ideal de entendimento ao qual este se propõe. Isso se dava pela pouca preparação que os demais funcionários da escola recebiam para o desenvolvimento do questionamento. Muitas vezes foram retratados o certo desconforto por parte dos funcionários em fazer esse questionamento no processo de matrícula, considerando também a reação dos próprios pais, que muitas vezes se apresentavam também desconfortáveis e perdidos no que se refere ao entendimento desta.

- Esta disciplinar e não multidisciplinar

A proposta da E.M está pautada na multidisciplinaridade das atividades das relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar. A crítica do desenvolvimento das atividades de forma disciplinar se apresentava na fala dos colaboradores. A forma mais voltada a disciplinaridade do que a forma multidisciplinar se apresentava quando os temas não eram tratados de forma a entrelaçar as discussões através das disciplinas a fim que estas possam “conversar” de maneira relacional com as demais disciplinas. As atividades referente as relações étnico-raciais muitas vezes ficavam por conta apenas das disciplinas de português, artes e educação física. O que se

cobrava era um maior envolvimento das demais disciplinas, de forma relacional, com as demais disciplinas que já desenvolvem as atividades de maneira mais recorrente.

- Sobre os conceitos

Complicações no entendimento: Era recorrente os próprios professores expressarem suas dificuldades em relação ao entendimento dos conceitos mais presentes nas discussões das relações étnico-raciais, assim como sua compreensão socio-cultural-histórica a partir das discussões que desencadeavam. Os conceitos como raça e etnia eram os que mais se destacavam enquanto confusos para os professores. Outros conceitos também se apresentavam enquanto confusos e eram constantemente questionados, como cultura e classe. O pontamento, a preocupação e a constante apresentação dos conceitos se fazia recorrente para uma melhor captação das discussões atuais. O que era pontuado aos professores é que no fazer pedagógico tomassem cuidado com a utilização dos conceitos como afro-indígenas, raça, etnia, entendendo que estes passaram e passam por processos de ressignificação sendo estes construídos enquanto conceitos sociais e políticos, resultantes de um processo histórico de criação de estereótipos e na ressignificação destes através dos movimentos sociais de reivindicação.

- Religiões de matriz africana

Foi percebido e pontuado os poucos trabalhos e atividades desenvolvidas sobre as religiões de matriz africana nos planos de ações. A isso se aplica, segundo levantado, a grande intolerância que existe, mesmo dentro da escola, em relação as religiões de matriz africana, sendo este um tema quase sempre evitado por uma parcela dos professores, até mesmo daqueles envolvidos nas E.M. As distintas reações dos pais perante a abordagem desse tema também foi uma das questões discutidas no que envolve esse ponto. Desta forma, alguns professores justificavam o não trabalho com as religiões de matriz africana por conta de reações intolerantes de pais dos estudantes.

- Ideia de África

A generalização da nomenclatura África foi um dos assuntos levantados quando percebido que muitas atividades não contextualizavam as regiões as quais estavam relacionadas as propostas, mas sim colocavam apenas África, reforçando o entendimento de uma ideia de África enquanto país.

3.3.2 Sugestões Propostas

As seguintes sugestões realizadas nos encontros do curso de formação foram propostas através das experiências tanto dos professores quanto dos colaboradores a partir dos entendimentos relativos às problemáticas apresentadas e vivenciadas. Devemos considerar que apesar das sugestões serem de comum acordo entre a grande maioria, entendendo a importância do aprimoramento das atividades a partir do reconhecimento das problemáticas e propostas de melhoramento organizacional, as propostas apresentadas são sugestões para pensar futuramente o desenvolvimento das atividades, sendo que para a efetiva realização estas devem ser analisadas e cambiadas através das instâncias responsáveis. Entretanto, considerando a autonomia no desenvolvimento de determinadas formas de organização das atividades, algumas sugestões dependem do acordo entre os professores, escolas e NRE, o que de alguma forma as tornam mais efetivas de maneira imediata.

Quanto ao curso de formação

- Plano de ação: Ampliação dos planos de ação e mudança na reformulação dos planos pedagógicos a partir da construção dos planos de ação
- Certificação diferenciada para o coordenador: planteamento sobre o estudo de uma possível certificação diferenciada para aqueles que atuam como coordenador das ações, considerando a maior carga horária de trabalho e responsabilidades com as E.M.

- Produção de trabalhos: Incentivo aos professores a produzirem trabalhos para apresentação nos congressos e seminários que tratam sobre o tema das relações étnico-raciais, como o COPENE¹⁶, por exemplo, a fim de formar para além de profissionais da área, pesquisadores comprometidos.
- Produção de material dos professores para professores: a produção para intercambiar entre os professores em relação aos trabalhos desenvolvidos nas E.M
- Inserção dos professores noturnos: o incentivo da ampliação do trabalho para os professores que trabalham no período do noturno
- Credibilidade e reconhecimento das ações: Visibilidade as atividades desenvolvidas através do mapeamento das ações coletivas e individuais, sendo este um registro necessário para a construção de um histórico das atividades
- Fortalecimento do debate na formação sobre as aplicações das atividades relativa as questões étnico-raciais para pessoas com algum tipo de deficiência.

Quanto ao fazer pedagógico cotidiano escolar

- Plano de ação:
 1. Apresentação do plano de ação para o conselho escolar
 2. Envolvimento da direção na formação: a direção participa quando esta interessada, de forma não obrigatória. O que se sugeri é um maior comprometimento das direções e uma possível participação de forma contínua.

16 Os Congressos Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as começaram a ser realizados no ano de 2000 e contam com os encontros regionais a partir de 2013. A partir de 2002, segundo COPENE, foi criado a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Em 2017 o COPENE já se encontra em sua nona edição. Os objetivos do congresso se pauta na promoção e divulgação da produção científica, tecnológica e cultural sobre desenvolvimento, patrimônio e cultura afro-brasileira, incentivando na produção de pesquisadores/as do ensino médio à pós-graduação, junto a movimentos antirracistas no Brasil.

- Articulação pedagógica: Encontrar espaço dentro das disciplinas para poder atuar de forma concomitante com os demais conteúdos propostos no projetos pedagógicos.
- Relações com o grêmio estudantil: estreitar relações a partir experiências dos estudantes com o grêmio estudantil da escola, sendo este um canal de comunicação e possível parceria na construção das atividades das E.M.
- Protagonismo dos estudantes: ressaltar a importância de se trazer as experiências e vivências dos distintos estudantes dentro do contexto escolas, assim como na sociedade.
- Desenvolver mais sobre comunidades tradicionais: trabalhar de forma a dar visibilidade as comunidades tradicionais existentes Quilombolas e Reservas Indígenas. Desenvolver a questão principalmente do conflito de terras.
- Partir da realidade contextual e regional: direcionar as problemáticas a partir principalmente da realidade contextual da escola, entendendo assim seus potenciais e limitações.
- Sobre temática indígena - existência e resistências das comunidades: Porque houve o “desaparecimento” dessas comunidades na história brasileira- Priorização da história dos povos da região do Paraná. Trabalhar a história da semana dos povos indígenas, como entendem essa data.
- Material didático: analisar de forma sistemática os materiais um por um e fazer a definições das obras que serviram como apoio, seja livros, filmes, imagens, fotos, etc.
- Conceito de lenda - trocar por perspectivas narrativas: sugere a utilização desta troca considerando que o uso do conceito de lenda muitas vezes remete a uma construção fantasiosa, não reconhecendo assim a importância das narrativas através das perspectivas ameríndias que são compreendidas enquanto construtora de noções de existência de seus povos.
- Valorização da produção de autores negros e indígenas: utilização de material teórico e pedagógico de autores negros e indígenas.

- Revisão e desconstrução da historiografia oficial: permear a cultura de origem africana no nosso dia a dia para não cair na visão folclórica e caricata- questão pedagógica para repensar as praticas.
- Produção de um artigo de opinião para colocar nos jornais da cidade sobre as atividades desenvolvidas nas E.M

3.3.3 Obstáculos e Conquista das E.M e o Curso de Formação Continuada

É através do trabalho contínuo que se torna possível uma possível reparação das estruturas excludentes nos processos educativos, no trabalho com a base e destinado a esta. As grandes problemáticas exposta nos deixa mais evidente os obstáculos encontrados no curso de formação continuada tanto no que diz respeito a organização e atividades do próprio curso, quanto das práticas pedagógicas. É do processo de entendimento do desenvolvimento das práticas relacionadas a politica educativa das E.M que podemos dar um passo a mais no trabalho da crítica a esse processo, assim como construções coletivas de aprimoramento dessas ações.

As questões como as travas burocráticas e organizacionais e a pouca participação e preparo dos professores, coordenadores e diretores são temas que centram e compilam grande maioria das problemáticas levantas, o que impede que o trabalho seja desenvolvido de forma ampla e proveitosa. As problemáticas que refere-se aos planos de ações, carga horária, memorial descritivo e organização da formação formam parte da maneira com a qual está sendo trabalhadas e desenvolvidas as formas de aplicações institucionalizadas da politica educacional das E.M, exemplificando assim a forma com a qual o estado se organiza e estabelece as relações para com as instâncias regionais. Muito dessa relação precisa ser revista e reorganizada, considerando as próprias colocações daqueles que integram e fazem parte do curso de formação. Entretanto, também faz-se necessário entender que muitas das problemáticas se relacionam diretamente com a questão sobre o pouco preparo e participação de muitos professores.

A formação dos professores atuantes nos espaços educacionais nos dias de hoje é um assunto que foi discutido e levantado em vários momentos pelos próprios professores. A não-discussões das relações étnico-raciais na formação dos professores fizeram com que estes acumulassem

dificuldades no tratamento das relações para com seus estudantes. A Professora Aline e a Pedagoga Janaína, atuantes nos colégios da região da Vila C, comentaram sobre esse processo de formação delas e o que lhes foram passados sobre os estudos das relações étnico-raciais no Brasil na época em que cursaram suas carreiras de formação.

Na entrevista pergunto como é que foi o processo delas de formação, se havia alguma questão das relações étnico-raciais ao longo do curso. A Pedagoga Janaína responde:

Muito pouco, quase nada. Eu me formei em pedagogia em 2003, e a lei foi posterior a isso. Então, que eu me recordo não. Não tivemos. Foi o que eu falei, não era obrigatório. Não tive. Depois, já como pedagoga, trabalhando em função da lei, ai assim, o estado começou a fornecer algumas oficinas, formações. Esse ano mesmo a gente teve a nossa capacitação dos professores e foi muito forte em cima desses temas da diversidade, e agora estou vendo que até o estado esta trabalhando mais (...)Acredito que hoje as Universidades estão trabalhando mais essa questão. Pelo menos esperamos que esteja. Mas na minha formação de graduação não teve nada a esse respeito. (DIAS, 2016)

Em seguida pergunto se ela achou difícil ter o contato com as discussões após a entrada na escola. Ela comenta:

Pessoalmente, eu sempre fui muito envolvida com as questões étnico-raciais. Eu desde cedo praticava capoeira, então já me encontrava nesse universo. Para mim quando chegou, eu falei “Vamos trabalhar isso aí”, que já estava nesse meio. Era rotina minha, sabe. Mas para os professores que não, falavam “Nossa, que difícil neh?!”, nunca viram, nunca estudaram. Há essa relutância de alguns ainda. Mas agora não tanto mais, porque a gente ta sempre batendo em cima e falando e falando... Gotinha na pedra, vai pingando e pingando até furar. Então é isso, a gente vai falando e falando até que surte resultado. (DIAS, 2016)

A Professora Aline, indagada sobre seu processo de formação, comenta:

Eu tive uma disciplina de África, de história afro-brasileira na faculdade. Na especialização que eu fiz na Unioeste quando vamos discutir outras coisas não tem como você fugir disso né?! E é assim, me incomodava antes de estudar e tendo acesso a esses textos e discussões me instigou. Meu TCC é sobre religiosidade Afro-brasileira. Foi por isso que na faculdade eu já comecei a estudar. Então é uma algo que eu trabalho, pra mim é cotidiano trabalhar isso na sala de aula, até porque é minha área. Como dizem que o professor puxa pro

lado dele, então eu puxo pra esse lado nas minhas aulas de histórias. Agora, nesses curso de formação... To trabalhando a cinco anos, comecei a trabalhar em Toledo, passei no PSS em Toledo, nunca eu vi formação sobre isso. Nunca participei de nada sobre isso. Nada. A primeira discussão que eu fui ter foi essa aí, na formação. Onde que tá esse negócio que a gente não fica sabendo? (TORRES, 2016)

Como exposto pela Pedagoga Janaína e pela Professora Aline, a formação sobre relações étnico-raciais foram muito pouco trabalhadas em seus processos de formação. O trabalho que desenvolvem hoje nas escolas relaciona-se mais com seus históricos de vivência e relação para com o tema do que de promoção e incentivos por parte da escola. Com o curso de formação continuada, como exposto pela Pedagoga Janaína, a relutância foi-se diminuindo, porém ainda a não-formação dos professores em relações étnico-raciais nos cursos de formação que estes obtiveram se apresenta enquanto um grande saldo negativo para que estes possam atuar na aplicabilidade das políticas em questão. Repensar não apenas na aplicabilidade dentro das escolas, mas sobretudo nos cursos de pedagogia e licenciaturas é um dos principais desafios para a implementação efetiva das leis. Nilma Lino Gomes (2003) em seu trabalho intitulado “Educação, identidade negra e a formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo” desenvolve sobre os estudos entre educação, cultura e identidade no ambiente escolar no tocante a formação de professores/as. Segundo Gomes (2003)

Esse é mais um desafio proposto não só para os professores, mas também para os centros de formação de professores. O que sabemos sobre história e cultura afro-brasileira? O que sabemos sobre história da África? Como não reproduzir leituras e discussões estereotipadas sobre o negro e sua cultura? Que temas deveremos privilegiar dentro do vasto campo de estudo sobre a cultura afro-brasileira? São questionamentos novos que os docentes e os cursos de formação de professores começarão a fazer. Entender a importância da simbologia do corpo negro, a manipulação do cabelo e dos penteados usados pelos negros de hoje como formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros da diáspora poderá ser um bom tema de estudo e debate dentro da discussão sobre história e cultura afro-brasileira. Mas, para isso, será preciso que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos. Será preciso também ouvir e aprender as estratégias, práticas e acúmulos construídos pelo movimento negro e pelos movimentos culturais negros. O campo da formação de professores deverá se abrir para dialogar com outros espaços em que negros constroem suas identidades. Muitas vezes, serão

espaços considerados pouco convencionais pelo campo da educação, como por exemplo, os salões étnicos. O atual contexto de implementação da Lei 10.639 é um momento propício para a introdução no campo da formação de professores, quer seja inicial ou em serviço, de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra. O desafio está colocado. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente. (p.180, 181)

Mesmo considerando o entendimento sobre a insuficiência dos cursos que formaram os atuais professores no tocante as relações étnico-raciais, devemos também atentar a última questão pontuada por Gomes, em relação ao dever dos educadores e educadoras, o dever docente. A Professora Aline, ao comentar sobre sua perspectiva enquanto ao posicionamento de colegas professores, diz:

Os professores vem com a justificativa de que, “Eu não sei, nunca estudei, então como eu vou trabalhar isso com meu aluno?”. Isso eu já vi em todas as escolas que eu trabalhei, até na própria aula de história, não só de exatas. Ai falam: “Nunca estudei, como vou ensinar isso?”, e eu digo: “Filho, você é professor, você tem que ir atrás das coisas. Não é só porque não jogaram pra você que você não vai fazer. Você tem que correr atrás e agora é lei, então agora mais do que nunca você vai ter que ir atrás e fazer isso acontecer”. (TORRES, 2016)

Freire (2014) conduzirá as discussões em relação a busca por uma educação transformadora no tocante a posicionamento dos professores no direcionamento da responsabilidade ética no exercício da docência, onde esta deve ser cobrada de forma igual à aqueles e aquelas que se encontram em formação para exercício da profissão. A ética em questão, segundo Paulo Freire, “é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa que devemos lutar” (p.18). É na mesma linha de cobrança dessa ética que a Professora Aline nos expõe seu posicionamento de dever dos professores para com a lei em questão. Os professores não podem se ausentar das discussões com a justificativa da não-formação.

É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do

poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor. (FREIRE, 2014, p.39)

Considerar e reconhecer o pouco conhecimento sobre as discussões das relações étnico-raciais por conta da não-formação é um passo para trabalhar essa formação, mesmo sendo esta tardia, considerando sempre a relação constante com o conhecimento dos contextos socioculturais e vivências diversas dos educandos.

Leitora, estudiosa e amiga de Freire, a intelectual norte-americana Bell Hooks em um de seus recentes livros “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013) aborda temas de extrema importância no tocante a sua experiência enquanto educadora negra e seu contato com as bibliografias transformadoras que foi tendo ao longo de sua vivência enquanto estudante e mais tarde docente. A partir de suas tentativas experimentais no tocante ao trabalho com professores, percebe que “muitos constataram que, na tentativa de respeitar a “diversidade cultural”, tinham de confrontar não só as limitações de seu conhecimento e formação como também uma possível perda de “autoridade” (p. 46). Desta forma, reflete sobre as estratégias de se trabalhar com um público que para desenvolver o trabalho em sala de aula necessita antes de tudo passar por um processo de autoanálise de seus anseios em relação as formas de concepção do universo multicultural.

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. (HOOK, 2013, p. 51 e 52)

Segundo Bell Hooks, é através do reconhecimento do multiculturalismo presente nos espaços educativos que os educadores se confrontam com a obrigatoriedade destes no reconhecimento das fronteiras estreitas que sustentam o que é transmitido em sala, composta pelas formas parciais e preconceituosas, as quais aceitamos e reproduzimos enquanto cúmplices. Quebramos com essa

reprodução viciada, “quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformadora pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo” (p.63).

As práticas que foram desenvolvidas através do trabalho conjunto e contínuo com as E.M no curso de formação nos expõe que mesmo com os diversificados e complexos questionamentos sobre o processo de aplicabilidade desta política educativa, devemos entendê-la enquanto em processo de aplicação, sempre que de forma crítica. Devemos e podemos contribuir, entendendo este como uma frente de trabalho institucional importante na atuação direta com a comunidade e seus espaços educativos.

Ao longo do curso foram apresentadas ações realizadas nas distintas escolas que obtiverem bons resultados e que merecem aqui serem pontuadas pelo entendimento da proposta do curso, aprimoramento das discussões e criatividade na realização. Estas se apresentaram enquanto primordiais no processo de encaminhamento prático das discussões e planejamento das ações, onde obtiveram resultados direto na prática pedagógica na contribuição do pensar na prática docente na sala de aula em relação as discussões étnico-raciais.

- APAE- Educação Especial: As ações realizadas nos centros de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), considerando os distintos entendimentos que os excepcionais concebem sobre as mais diversas diferenças, sempre foram ações que mereceram especial atenção pela dedicação de toda a comunidade das associações, entendendo justamente a complexidade de se tratar com o tema das relações étnico-raciais a partir de concepções tão diversas.
- Coleta de dados: Dados sobre o perfil social, cultural e racial dos alunos e seus familiares. Alguns colégios apresentaram essa coleta de dados realizado através da iniciativa do colégio para um levantamento sobre a composição étnico-racial dos estudantes e pais. Essa coleta representou de extrema importância para trabalhar a discussão da autodeclaração e sobre os impedimentos de realização dos questionários étnico-raciais, que é um tema recorrente dentre os professores e profissionais do colégio.

- Promoção de eventos: Foram realizados eventos para a arrecadação de dinheiro para compra de materiais didáticos e de uso nas atividades. Esta promoção de eventos se apresentou enquanto uma estratégia de ação, considerando que para a realização de atividades que necessitassem de algum tipo de recurso, essas ocorriam através da organização do colégio de formas estratégicas.
- Diagnóstico do colégio: Algumas escolas apresentaram pequenas pesquisas sobre situações que os estudantes passaram, ou souberam que demais passaram, em relação a discriminação étnico-racial na tentativa de realizar um diagnóstico das situações de preconceito que ocorrem nos espaços educativos. O objetivo seria a promoção da igualdade a partir da identificação da discriminação.
- Amostra de filmes: A grande maioria dos colégios realizavam a amostra de filmes para tratar as questões das relações étnico-raciais, com realização de discussões após a amostra.
- Diáspora africana através da confecção de mapas: A ideia partiu de uma professora de Geografia na amostra das atividades desenvolvidas. A proposta consistia na confecção de mapas acentuando as rotas da diáspora africana para o Brasil. Os mapas foram confeccionados com materiais recicláveis.
- Língua guarani- maquetes e jogos desenvolvidos na língua guarani.
- Exposição Sebastião Salgado: Um colégio expôs fotografias de Sebastião Salgado para retratar a vivência das distintas populações retratadas nas fotografias.
- Plantas medicinais indígenas: Incentivo do conhecimento das plantas nativas através das plantas medicinais indígenas locais.
- Reconhecimento enquanto negros nas fotografias: exposição de fotografia dos estudantes, professores e funcionários negros do colégio, a fim de estimular a valorização da identidade de beleza negra.

- Produção de curtas: realização de curtas pelos próprios estudantes. Os curtas retrataram sobre situações de discriminação étnico-raciais, dentre outros, e depoimentos dos estudantes sobre os entendimentos sobre as diferenças presente nos espaços educativos e em geral.
- Apresentação de Danças: Apresentação de dança da cultura guarani e dança de Angola em eventos do colégio.
- Oficinas de Turbante: Foram convidados atuantes do movimento negro da cidade da comunidade para a realização das oficinas de turbante para os estudantes e professores.
- Desfile beleza negra: realização de desfile nas amostras e eventos do colégio de estudantes, professores e funcionários negros do colégio.
- Biografias heróis negros: Apresentação da biografia de personalidades negras da história do Brasil, evidenciando a presença e contribuição significativa da população negra nos processos de construção do país.
- Quilombolas no Paraná: Apresentação sobre a cultura e resistência das comunidades Quilombolas presente no estado do Paraná.
- Teatro menina bonita do laço de fita: realização da encenação do livro menina bonita do laço de fita, que conta a história de uma menina negra e seu amigo coelho, de Ana Maria Machado.
- Visita a comunidade indígena: A visita a comunidades indígenas foi uma ação que alguns colégios realizaram, para contribuir com o conhecimento dos estudantes em relação a realidade das comunidades como forma de promover uma aproximação entre colégio e comunidade.
- Visita dos alunos indígenas a escola: Assim como os estudantes dos colégios foram visitar as comunidades, estudantes indígenas também realizaram a ação ao inverso, visitando a colégios.

- Exposição de banner- povos indígenas: Exposição de banner das populações indígenas da tríplice fronteira para um melhor conhecimento das comunidades indígenas da região oeste do Paraná.
- Palestra sobre cultura indígena: Realização de palestra de profissionais e estudiosos da questão indígena para os estudantes e professores.
- Pesquisas com o maracatu: Foi realizado por estudantes diversas pesquisas, dentre elas sobre o maracatu no Brasil e sua expansão pelos diversos estados, inclusive no Paraná.
- Ipê a Flor da pele- valorização do cabelo crespo: Essa ação desenvolvida teve como objetivo a valorização do cabelo crespo dos estudantes do colégio através da exposição fotográfica de estudantes negros. A iniciativa contou com colaboração de parceiros que se disponibilizaram a contribuir com a proposta, desde fotógrafo até cabeleireiros e maquiadores. A exposição circulou para além do espaço do colégio, dialogando assim com diversos espaços da comunidade.

3.3.4 Possíveis Caminhos a Antropologia da Educação a Partir da Experiência do Curso de Formação Continuada das E.M

É a partir do entendimento dos estudos antropológicos na área da antropologia da educação que também podemos pensar em maneiras de atuação que surja da antropologia enquanto carreira em ascensão nos cursos de graduação nos últimos anos. As recentes formações na graduação em antropologia no Brasil nos remete a questionamentos sobre suas áreas de atuação no mercado de trabalho atual.

Em entrevista realizada com os antropólogos docentes do curso de antropologia da Unila, organizadores e colaboradores do curso de formação continuada, comentaram sobre a relação entre antropologia e educação, a necessidade de ampliação de debate em torno a essa relação e a necessidade da atuação nos processos de implementação de discussões que estão intrínsecas aos estudos antropológicos.

A antropologia ela se furta a esse debate. A antropologia da educação é um campo da antropologia que não tem um respaldo e não tem legitimidade nenhuma da antropologia brasileira. Então as pessoas compreendem (vou falar dos antropólogos em geral) a educação, a escola, como um espaço menor, um espaço de menor importância. Acho que é uma regra mais ou menos geral no país inteiro. E a Unila não é muito diferente nesse processo. Então, as pessoas tendem, no curso de antropologia da Unila, a encontrarem, a perceberem esses espaços como sendo de menor importância. Acredito que a partir dessa compreensão é que acabamos desenvolvendo alguns problemas que pra mim são bem graves. O primeiro é que agente esquece de que essa é uma dimensão importante. Então educação é uma reflexão que temos que ter de uma forma constante, tanto nós que somos professores, e as pessoas se esquecem disso. (ROSA, 2016)

Sobre o mesmo tema, a Professora Angela Maria de Souza comenta:

A antropologia poderia levar de forma muito mais intensa essas discussões. O que eu vejo na Antropologia, é uma crítica também, é uma dificuldade entre as discussões acadêmicas (com a Educação). Há uma distância entre as discussões acadêmicas e a efetividade dessas discussões na prática, que a gente só consegue estando dentro da escola, das comunidades, dos bairros. Nós enquanto universidade temos que fazer esse exercício, inclusive para possibilitar que a comunidade venha pra universidade. Uma das questões que eu também percebi é que as vezes nós temos uma certa dificuldade pra fazer esse meio de campo. Onde nós encontramos maior dedicação a esse trabalho é em relação aos próprios estudantes. (SOUZA, 2016)

O que defendo enquanto possíveis caminhos a antropologia da educação a partir do curso de formação continuada é a atuação de estudantes graduados nos cursos de graduação em antropologia na formação de professores no que se refere as relações étnico-raciais, e também em outros temas desenvolvidos em antropologia da educação, que se apresentam emergentes no contexto atual. A atuação de futuros e presentes profissionais antropólogos no apoio a formação dos professores é uma demanda que parte tanto da comunidade acadêmica, que está demandando áreas de atuação, como também da comunidade de profissionais da educação, que sente e expõe a necessidade dessa demanda.

O professor Waldemir comenta:

Acho que a gente nesses espaços poderia ser um elemento, a gente pode ser um elemento importante de dinamizar essa produção das respostas geradas a partir desse contexto da

escola. Mas pra isso a gente precisa descer do nosso sapato de salto, dos nossos saltos antropológicos, e realmente colocar a mão na massa e perceber que a gente está nesse espaço para estabelecer esse diálogo. (ROSA, 2016)

A Pedagoga Janaína, ao ser indagada sobre a relação do ensino de base com a universidade, comenta:

Essa parceria com Universidades, com alguém que tem uma caminhada maior que a nossa, eu acho importante. As oficinas que vocês produziram, achei fantástico. Porque assim, por exemplo, estamos aqui no fazer da escola, e não temos experiência com o Maracatu, ou com Capoeira, assim, alguma coisa que traga a experiência diversificada. Acho essas parcerias muito importantes. E sempre continuar o que estamos fazendo, porque estamos percebendo que está surtindo efeito, e tentar motivar aos outros a participarem também. Mas na verdade eu acho que esse é o processo natural. No fim das contas, daqui alguns anos todo mundo vai estar participando e aceitando muito bem. Porque no começo era uma relutância. (DIAS, 2016)

O entendimento da Pedagoga Janaína é resultado de atuação de cinco anos enquanto coordenadora da E.M, sendo que ela acompanhou todo o processo desde o início da iniciativa do estado na aplicação das equipes. Segundo a pedagoga, a princípio havia uma grande relutância porque muitos professores de disciplinas diversas não entendiam muito bem a relação de suas disciplinas com a aplicabilidade da política pública em questão. Ao decorrer dos anos constatou que pouco a pouco foi havendo uma abertura maior e um entendimento de forma mais direta, através das orientações. Logo, a Professora Aline, entende que essa relação entre ensinos precisa ser melhor discutida, considerando todas as problemáticas no que diz respeito ao fazer pedagógico.

Eu não sei se as escolas estão preparadas para trazer pra dentro da escola esses alunos, esses acadêmicos. Não sei se por resistência, por despreparo. Não sei. Mas eu vejo um pouco de resistência da escola também. “Eu não vou falar que eu não aceito, eu aceito, mas é por conta da pessoa”. Então, acho que é meio complicado também, porque é muito fácil sendo professor falar que a universidade não participa, que a universidade não traz nada de novo. A função social da universidade não é isso?! É, mas cade ela? Ela não tá aí. Mas se também muitas vezes não abrimos espaço pra isso? Acho que isso também é a questão da universidade (...) Acredito que seja complicado pra um aluno da graduação, porque eles vão lá, “Nossa, vou mudar o mundo, eu vou conseguir fazer o negócio acontecer”. E chega lá (lógico que despreparado, na universidade, em formação, em processo de formação, onde a aceitação dos

outros é muito importante nesse período) e você é deixado de lado. Você chega lá e “Vamos fazer o negócio acontecer” ... “Ta aí, faz, sozinha”. Então é complicado, mas também tem o outro lado que é o professor cheio de coisas, cheio de afazeres. Todo mês é “Ah, agora o professor tem que fazer isso, tem que fazer aquilo”, é um monte de responsabilidade que não é também da formação dele, que não é dele, mas que ele acaba também tendo que fazer. Então assim, o professor ele tem que tá muito... sei lá, não vou dizer nem estimulado, não vou saber nem qual é a palavra... pra ele ainda pegar outra coisa pra ajudar, sabe, pegar uma outra função. Então, eu acho complicado pra todos os lados. (TORRES, 2016)

A professora Aline levanta variadas questões necessárias na discussão da inserção de diversos projetos voltado as escolas sem que estas estejam preparadas para a recepção de tais, mesmo quando demandas, considerando toda uma condição maior que é a da estrutura organizacional das escolas e do entendimento de como esta se faz presente em nosso contexto atual. As problemáticas em relação essa estrutura institucionalizada acabam muitas vezes sobrecarregando os professores, adicionando variadas atividades extras sem considerar essa estrutura que também é falha. Pensar em processos de colaboração e atuação conjunta entre os ensinos faz-se necessário a reflexão a cerca de toda essa estrutura que sobrecarrega profissionais que realmente se apresentam interessados em participar. Pensar em estratégias de aplicação da formação de forma a atuar em prol a uma real participação coletiva exige de todos uma análise mais aprofundada sobre as estruturas que nos rege nas práticas diárias no contexto educacional.

Essa relação necessita de uma aproximação mais comprometida, principalmente por parte dos cursos de graduação em antropologia, tendo em vista que a discussão em educação na antropologia, e mais especificamente abordando as relações étnico-raciais, são trabalhadas muitas vezes apenas de forma “teórica”, deixando assim de atuar de outras formas, através de projetos e programas por exemplo, nos espaços de aplicabilidade das políticas.

Trabalhar na formação das pessoas que no futuro contribuirá com a discussão dos processos de exclusão e opções futuras de eliminação das diferenças constituintes dos papéis sociais em nossa sociedade, tanto no que se refere as questões étnico-raciais como nas questões de gênero e classe, faz parte de um pensar e trabalhar para que o ambiente escolar esteja voltando a uma real emancipação do sujeito, tornando assim a educação como ferramenta de emancipação e libertação das sociedades silenciadas e oprimidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA PESQUISA

As políticas educativas volta as relações étnico-raciais denunciam em suas fundamentações o processo pelo qual foi-se constituindo a hierarquia das diferenças étnicas e raciais no Brasil. Estas se apresentam de forma sistemática através da exclusão da presença das populações negra e indígena do contexto escolar, como assim como seus contextos históricos e culturais. Segundo o que foi levantado por Cruz (2005), Munanga (2001), Gomes (2012), Silva e Azevedo (2012) e Munduruku (2012), é através deste entendimento que os movimentos de reivindicações, negros e indígenas, iram se apoiar na defesa dos direitos à educação por meio da cobrança, desencadeando assim nas políticas educativas desenvolvidas.

Essas políticas se apresentam enquanto mais do que importantes logros conquistados pelas populações afetadas. O que faz-se necessário no momento atual, a qual este trabalho se propõe, é o entendimento de como está sendo aplicado estas políticas para que estas não funcionem enquanto ferramentas que possam vir a atuar na contramão daquilo que se propõe.

Considerando o processo pelo qual os professores estão enfrentando com a realização das atividades das E.M, foi exposto as diversas colocações a partir dos entendimentos profissionais atuantes sobre esse processo de aplicabilidade que de antemão e paralela se faz necessário a formação que se encontra em curso de forma contínua.

O curso de formação continuada se apresentou enquanto em progresso, entendendo que as problemáticas levantadas sobre o próprio curso se volta a forma com a qual esta se organiza segundo as orientações estaduais. Essas problemáticas originam muitas vezes da forma com a qual as políticas educativas são planejadas em instâncias diversas. Contemplar toda a complexidade da realidade contextual são se apresenta de maneira facilitada no pensamento das atuações nesses espaços. Igualmente, a forma organizacional das escolas muitas das vezes não se apresenta enquanto suficiente para o aprimoramento das atividades que deveriam ser desenvolvidas. Por conta dessas questões é que ainda tem muito ao que se criticar e questionar para com as distintas instâncias sobre as ferramentas de aplicabilidade das ações, respeitando as particularidades de cada contexto de forma a considerar a realidade do espaço de atuação.

De todas as formas, a grande problemática que foi explorada na análise das pontuações apresentadas se referiu a formação e a não-formações dos professores e a relação que a Universidade estabeleceu e pode estabelecer com as instituições de base a partir da experiência do curso de formação.

A discussão da formação se apresenta enquanto principal questão e primordial quando, como levantado por Nilma Lino Gomes (2013), entendemos que os educadores necessitam alterar suas lógicas escolares a partir também de suas atuações no fazer pedagógico. Para tal, faz-se necessário também a alteração dos conteúdos e os planos pedagógicos que esses professores seguem.

Logo, a relação que foi estabelecida entre o Núcleo Regional de Educação e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana em Foz do Iguaçu é considerada enquanto uma especial relação no contexto das E.M do estado do Paraná, o que foi pontuado em alguns encontros do curso de formação pelos representantes estaduais que se faziam presente em encontros específicos. Essa especial relação foi sendo construída a partir do acercamento e comprometimento que o NRE estabeleceu com a Unila, e vice-versa, no objetivo de trabalhar na formação dos professores de maneira a compreender que os ensinos devam desenvolver de forma indissociável a busca pela aplicabilidade das práticas de formações pedagógicas.

A partir principalmente dos comprometimentos e exigências atuais as quais a Antropologia se faz presente nas discussões, esta deve se fazer de forma mais ativa na atuação direta com a comunidade-alvo das recentes políticas públicas na educação, singularmente no que diz respeito a discussão das relações étnico-raciais, considerando toda a discussão levantada a princípio do trabalho sobre as relações entre as disciplinas antropologia e educação. Esta parceria entre UNILA e NRE do Paraná marca um momento de acercamento enquanto uma ponte conceitual e ao mesmo tempo concreta de uma nova dimensão de trabalho da antropologia e a academia direcionadas a educação nos ensino de base.

Como nos brinda Rita Segato (2015) nesse trabalho, a prática de uma antropologia por demanda se faz quando somos interpelados por aqueles que foram constituídos antigamente enquanto “objetos” das análises. No momento em que utilizamos nossas *cajas de herramientas* no possível trabalho conjunto na percepção das demandas contextuais é que abrimos espaços de discussões sobre nossas atuações nos espaços acadêmicos-educativos e na atuação na

comunidade a qual se pertence. O exemplo do curso de formação continuada em questão nos expõe uma demonstração de uma forma conjunta de atuação, que deveria ser empregado de maneira quase que óbvia pelas distintas instituições de ensino, que é o trabalho continuado e conjunto, entendendo que os distintos níveis de ensino não existe de maneira dissociada quando esta pretende alcançar e atuar em prol ao desenvolvimento socio-cultural-intelectual do contexto social de forma igualitária.

4.2 DESAGRADECIMENTOS

Aos ataques que a educação veem sofrendo pelo estado e seus conservadores, que trabalham na contramão de uma sociedade igualitária em busca da conservação da estrutura monárquica, hierárquica, meritocrática e racista de educação, ameaçando todo o avanço conquistado, principalmente ao que se refere as políticas públicas.

Gostaria de mencionar especial desagravecimentos a criminalização e derrubada da paridade na Universidade de Integração Latino-Americana, onde resolveram recorrer a legislação frutoditatorial para a preservação da sacralidade docente universitária. Ao projeto de Lei Escola sem Partido, que ameaça a quaisquer formas do exercício da docência nas escolas que foge do modelo dito neutro, apoiado pelas bases conservadoras-direitista. A aprovação da Medida Provisória nº 746, de 2016, que altera sem consulta das bases a estrutura do ensino médio, transformando o ensino de base em espaços que reforça a educação bancária. A aprovação da Proposta de Emenda constitucional 241/55, que aumentará ainda mais as desigualdades e injustiças sociais no Brasil.

Dentre tantos outros ataques, esses são apenas alguns que tiveram destaque no ano de 2016, ano ao qual estava em desenvolvimento do trabalho de campo. Esses ataques afetaram consideravelmente a dinâmica dos espaços educativos e as formas de concepção dos processos de reivindicações. Assim sendo, gostaria de mencionar o mais do que importante procedimento de organização das resistências nas escolas, que ocorreram a partir das ocupações destas pelos estudantes secundaristas, que nos deram uma importante lição enquanto classe estudantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHABHA, Homi K., 1994- O local da cultura/Homi Bhabha; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves- 2.ed- Belo horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. Ensaio de educação intercultural. *Currículo sem fronteiras*, 2012, 12.1: 53-69.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, et al. *O que é educação* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CALAVIA SÁEZ, Oscar. Esse obscuro objeto da pesquisa: um manual de método, técnicas e teses em Antropologia. Florianópolis, SC: Edição do Autor, 2013b. 224 p.
- CATTA, Luiz Eduardo, et al. O cotidiano de uma fronteira: a perversidade da modernidade. 1994.
- CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo 1979. Ciudad y editorial de publicación? 1978 CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. [Tradução de Noêmia de Sousa]. Lisboa: Ed. Livraria Sá da Costa Editora, 1977.
- COMAR, Sueli Ribeiro; RUARO, Juliana Cristina. As leis n 10.639/03 e n 11.645/08: os limites e perspectivas de uma legislação. Anais: Simpósio Nacional de Educação, Cascavel. 2010
- COQUEIRO, Edna Aparecida et al. Equipe multidisciplinar: uma experiência da educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na rede estadual da educação básica do Paraná. Curitiba. 2013.
- CRUZ, Mariléia dos Santos, et al. História da educação do Negro e outras histórias. Brasília: SECAD, 2005.
- DE OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. Unesp, 1993.
- DEPRÁ, Giseli, et al. O lago de Itaipú e a luta dos avá-guarani pela terra: representações na imprensa do Oeste do Paraná (1976-2000). 2006.
- DIAS, Janaína. Entrevista concedida a Laís Cabral Neckel. Foz do Iguaçu, 23 de agosto. 2016.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, 2004, 14.28: 139-152.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 48ª ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOLDMAN, Marcio. Alteridade e experiência: antropologia e experiência etnográfica. *Etnográfica*, X(1):161-173. Centro de Estudos de Antropologia Social (ISCTE), Lisboa. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*. 2012

_____. Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, 2003, 29.1: 167-182.

GONZALEZ, Emilio, et al. Memórias que narram a cidade: Experiências sociais na constituição urbana de Foz do Iguaçu. 2005. PhD Thesis. Dissertação (Mestrado em História)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. Lugar de negro. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cor e raça. In: Raçanovas perspectivas, 2008, 63-82.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, estudos culturais e Educação: desafios da modernidade. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57), set./dez. 2008.

_____. Desafios da diversidade na escola. Mediações-Revista de Ciências Sociais, 2000, 5.2: 9-28.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MASUZAKI, Teresa Itsumi. A luta dos povos Guarani no extremo Oeste do Paraná. Revista Pegada, 2015, 16.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e cultura, 2001, 4.2.

_____. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001, pp. 7 12.

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos deuses. São Paulo: Angra, 2000.

_____. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro. Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2012.

O'GORMAN, Edmundo. A invenção da América: reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do sentido do seu devir. Editora UNESP, 1992.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. *Educação em Foco*, 2013, 16.22: 163-183.

_____. Sobre o Lugar da Educação na Antropologia Brasileira. *Revista Temas em Educação*, 2015, 24.1: 40-50.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 2013, 108: 199-231.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo, et al. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIMANN, Valdirene; NAZZARI, Rosana Katia. *As crianças da ponte o trabalho de crianças e adolescentes no comércio fronteiriço de Foz do Iguaçu no Paraná*. 2012.

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. Editora Companhia das Letras, 2007.

ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem* – 1 ed. Rio de Janeiro. Aeroplano. 2013

ROSA, Waldemir. Entrevista concedida a Laís Cabral Neckel. Foz do Iguaçu, 13 de Setembro. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGATO, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda* – 1 ed- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015.

_____. *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. A temática indígena na escola*. Brasília: MEC, Mari, UNESCO, 1995, 149-170.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos EdUFSCAR, 1997.

SOUZA, Angela Maria de. Entrevista concedida a Laís Cabral Neckel. Foz do Iguaçu, 14 de Dezembro. 2016.

SOUZA, Aparecida Darc de. Formação Econômica e Social de Foz do Iguaçu: um estudo sobre as memórias constitutivas da cidade (1970-2008). 2009. PhD Thesis. Universidade de São Paulo.

TORRES, Aline. Entrevista concedida a Laís Cabral Neckel. Foz do Iguaçu, 15 de dezembro. 2016.

TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2011, 3.6: 413-431.